

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MONIZA DE OLIVEIRA SANTANA**

**APRESENTAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO DISCURSIVO  
SOBRE A POSIÇÃO IDEOLÓGICA DO SUJEITO**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2016**

**MONIZA DE OLIVEIRA SANTANA**

**APRESENTAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO DISCURSIVO  
SOBRE A POSIÇÃO IDEOLÓGICA DO SUJEITO**

Trabalho de Defesa apresentado ao  
Programa de Pós-graduação em Letras –  
PPGL, da Universidade Federal de Sergipe,  
*Campus* Prof. José Aloísio de Campos,  
como requisito de obtenção do título de  
Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

**Orientador: Prof. Dr. Wilton James Bernardo Santos**

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232a	<p>Santana, Moniza de Oliveira Apresentações de livros didáticos; um estudo discursivo sobre a posição ideológica do sujeito / Moniza de Oliveira Santana ; orientador Wilton James Bernardo Santos.– São Cristóvão, SE, 2016. 86 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.</p>
	<p>1. Análise do discurso. 2. Ideologia. 3. Livros didáticos. 4. Sujeito (Filosofia). I. Santos, Wilton James Bernardo, orient. II. Título.</p>
	<p>CDU81'42</p>

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por me conceder saúde e entendimento para a realização desse trabalho.

Ao meu esposo, pelo cuidado e companheirismo em todos os momentos.

Ao meu orientador, pelas contribuições teórico-analíticas para esse trabalho e pelo empréstimo de material.

A minha banca de qualificação e defesa, pelas discussões e colaboração na conclusão dessa pesquisa.

Aos meus amigos Felipe e Lidiane, pelo auxílio e organização de alguns documentos essenciais para essa pesquisa.

A Viviane, pela atenção e cuidado na correção desse trabalho final.

## Resumo

Este trabalho propõe uma análise discursiva da posição ideológica do sujeito em apresentações de livros didáticos de Língua Portuguesa. Para esse estudo, trazemos à tona as teorias da Análise de Discurso de linha francesa, partindo dos postulados de Michel Pêcheux (1997a, 1997b) e das contribuições de Eni Orlandi (2001, 2002, 2007); também estudamos as perspectivas de Bárbara Freitag (1997), Marisa Grigoletto (1999) e Deusa Souza (1999) sobre o Livro Didático. Nesse contexto, as apresentações de livros didáticos enquanto objeto de análise são consideradas material (texto) linguístico-histórico. Entendido nessa perspectiva, o texto é objeto discursivo, tomado por exterioridades constitutivas, o que nos permitiu trabalhar com noções fundamentais: sujeito, discurso, ideologia, formação discursiva e interdiscurso. De tal modo, analisamos como o sujeito é construído a partir de uma dada posição e do *já dito*, da memória discursiva. Observamos o funcionamento discursivo na dispersão de sentidos que constroem a posição ideológica do sujeito. Para tanto, selecionamos um *corpus* com dez apresentações de livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das seguintes editoras: FTD, Saraiva, Scipione, Moderna, Atual e Ática. Finalmente, constatamos, em nossas análises, que o sujeito é interpelado ideologicamente por formações discursivas do mercado, em que o livro didático é significado enquanto mercadoria; observamos também a formação discursiva do novo, um discurso que parte da perspectiva de inovação dos PCN (1997), e propõe um ensino voltado para a linguagem e o conhecimento enquanto interação; notamos ainda a formação discursiva modalizadora, que (re)significa o livro didático como auxiliador e não dominante no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa; destacamos também a formação discursiva do sucesso, que constitui o aluno enquanto um sujeito que tem “sucesso” por utilizar o livro didático e, assim, obter aprovação nos melhores exames nacionais (vestibulares, ENEM).

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso; Apresentação; Ideologia; Livro Didático; Sujeito.

## **Abstract**

This work proposes a discursive analysis of the ideological position of the subject in textbooks presentations of the Portuguese Language. For this study, we bring out the theories of the Discourse Analysis of French influence, from the postulates of Michel Pêcheux (1997a, 1997b) and contributions of Eni Orlandi (2001, 2002, 2007); We also study the prospects of Barbara Freitag (1997), Marisa Grigoletto (1999) and Deusa Souza (1999) on the Textbook. In this context, the textbook presentations as object of analysis are considered material (text) historical-linguistic. According to this perspective, taken by elementary externals, which allowed us to work with basic notions: subject, discourse, ideology, discursive formation and interdiscourse. So, we analyzed how the subject is constructed from a particular position and from what it has been said, the discursive memory. We observed the discursive operation in the dispersion of meanings that construct the ideological position of the subject. In order to do this, We selected a *corpus* with ten presentations of textbooks of Elementary school and of High school from the following publishers: FTD, Saraiva, Scipione, Moderna, Atual e Ática. Finally, we found, in our analysis, that the subject is approached ideologically by discursive formations of the market, in which the textbook is meant as a merchandise; we also observed the discursive formation of the new, a speech from the perspective of innovation of NCPs (1997), and it proposes a language-oriented education and knowledge while interacting. We also noticed the discursive formation mobilizing, which (re)means the textbook as a helper and not dominant in the teaching/learning process of Portuguese language; We also highlighted the discursive formation of success, which is the student as an individual who has "success" by getting approval in the best national examinations (vestibulares, ENEM).

**Keywords:** Discourse Analysis; Presentation; Ideology; Textbook; Subject.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO: DA MATERIALIDADE AO DISCURSO.....	11
1.1. Discurso e sua relação com o sentido.....	11
1.2. Ideologia: a interpelação do indivíduo em sujeito.....	14
1.3. Formação discursiva: a posição ideológica do sujeito.....	19
1.4. Interdiscurso: um já dito e esquecido.....	21
1.5. O sujeito da Análise de Discurso.....	23
CAPÍTULO II – UMA ABORDAGEM SOBRE A ESCRITA E O LIVRO DIDÁTICO: PERSPECTIVAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS.....	26
2.1 Uma noção de texto.....	26
2.2. A escrita e seu domínio espacial.....	28
2.3. Um relato sobre o livro didático.....	31
2.4. Condições históricas para o ensino de Língua Portuguesa.....	32
2.5. Uma visão discursiva sobre o livro didático.....	35
2.6. Metodologia: Um estudo da posição ideológica do sujeito.....	37
CAPÍTULO III – IDEOLOGIA, SUJEITO, DISCURSO E SENTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS APRESENTAÇÕES.....	41
3.1. Análise das peças do Ensino Fundamental.....	42
3.1.1. Análise da peça 01 – O ensino para além da sala de aula.....	42
3.1.2. Análise da peça 02 – A uniformização dos discursos.....	44
3.1.3. Análise da peça 03 – O livro didático enquanto mercadoria.....	45
3.1.4. Análise da peça 04 – A construção do conhecimento.....	47
3.2. Análise das peças do Ensino Médio.....	48
3.2.1. Análise da peça 05 – O livro didático e o lugar do professor.....	48
3.2.2. Análise da peça 06 – Um instrumento facilitador do ensino.....	51
3.2.3. Análise da peça 07 – Um material para o seu sucesso.....	52
3.2.4. Análise da peça 08 – Um material que ajuda a compreender a língua portuguesa.....	53
3.3. Análise das peças do Material do professor.....	54
3.3.1. Análise da peça 09 – Um manual com sugestões e respostas.....	54
3.3.2. Análise da peça 10 – Um instrumento para facilitar na formação do aluno.....	56
3.4. <i>Corpus</i> discursivo.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS.....	67

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a posição ideológica do sujeito constituída no interior das apresentações dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP). Desse modo, destacamos que a apresentação é analisada enquanto objeto dessa pesquisa, e, como tal, é estudada como texto linguístico-histórico, a partir do qual observamos a posição do sujeito, a dispersão de discursos e sentidos que atravessam esse objeto de análise. Também pretendemos estudar o interdiscurso e as formações discursivas, uma vez que é por meio dessas categorias que estudamos o sujeito numa dada posição, do *já dito* e da memória discursiva.

Sabemos que o livro didático (LD) é um material amplamente estudado em seus conteúdos e em suas atividades. Há uma série de trabalhos que observam as práticas de ensino de LP, abordam também os gêneros textuais e o uso dos gêneros textuais no LD<sup>1</sup>. Nessa pesquisa, por sua vez, propomos um olhar para o livro didático a partir das apresentações. Ou seja, pretendemos analisar as apresentações enquanto material atravessado por discursividades.

Desde a graduação, estudamos questões referentes ao LD, a exemplo, quando fui orientada pela professora Dra. Maria Emília de Rodat, em meu TCC (*As minorias sociais no Livro Didático de Cereja e Magalhães*). Nesse contexto, tive a oportunidade de apresentar alguns trabalhos sobre o livro didático, quais sejam: A Imagem das Minorias Sociais do Livro Didático (II ENIL/2011) e O Ethos Discursivo das Minorias Sociais no livro didático de Cereja e Magalhães (III ENIL/2012). É notório que há muitas discussões em torno do LD, mas nosso trabalho de pesquisa pretende, especificamente, analisar as apresentações enquanto texto linguístico-histórico.

Nessa direção, trabalhamos com a noção de *Formação Discursiva*, que nos permite estudar uma dada posição, por meio da qual o sujeito produz sentido. O *Interdiscurso*, por sua vez, nos possibilita analisar o *já dito*, um discurso anterior, esquecido e retomado pelos sujeitos. Consideramos ainda a análise que propomos sobre o texto (apresentação), um lugar que permite observarmos os discursos que constituem a posição do sujeito e a produção de sentidos.

---

<sup>1</sup> Elencamos algumas bibliografias de trabalhos desenvolvidos na perspectiva do livro didático (anexo 21).



As apresentações dos livros didáticos de Língua Portuguesa são textos que advêm de lugares periféricos dos livros didáticos, como observa Bernardo-Santos (2014): são lugares periféricos se comparados aos outros lugares que constituem o LD, por exemplo, seus conteúdos e suas atividades. No entanto, estudamos a apresentação numa perspectiva discursiva, e, por isso, observamos a posição ideológica do sujeito e a dispersão de discursos e sentidos nesse texto.

Nessa perspectiva, Pêcheux (1997a) postula que “[...] se convencionou chamar *interpelação*, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta [...]” (p. 165 e 166). Segundo esse estudioso, o sujeito é assujeitado pela ideologia porque ele é tomado pelos sentidos que circulam. Isto é, ele é afetado pela anterioridade discursiva, algo que já foi dito antes e é retomado em suas palavras, logo, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do discurso. É nesse contexto que pretendemos analisar a posição ideológica do sujeito (professor, aluno, autor).

Ademais, Orlandi (2002) destaca a língua se inscreve na história para fazer sentido. Essa estudiosa afirma ainda que “Falar em ‘efeito de sentido’ é, pois, aceitar que se está sempre no jogo, nas relações das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos”. (ORLANDI, 2007a, p. 22). É a partir dessa discussão que pretendemos analisar a apresentação enquanto um material linguístico-histórico, tal como a análise de discurso compreende o texto.

Sendo assim, dividimos esse trabalho em três capítulos.

No capítulo 1, tratamos de questões teóricas, assim, abordamos as noções de discurso, de língua, de sentido, de ideologia, de formação discursiva, de interdiscurso e de sujeito, uma vez que esse trabalho está circunscrito à Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Para tanto, trazemos à baila os postulados de Michel Pêcheux (1997a, 1997b) e as contribuições de Eni Orlandi (2001, 2002, 2007a, 2007b). Também chamamos atenção para as noções de ideologia e sujeito, uma vez que têm grande relevância para a constituição desse trabalho no que se refere à análise da posição ideológica do sujeito nas apresentações dos LD.

No capítulo 2, trazemos a noção discursiva de texto a partir da perspectiva de Orlandi (2001, 2007b). Destacamos também o pensamento de Aurox (1998) e as contribuições Bernardo-Santos (2014) sobre a escrita, visto que as apresentações são textos escritos. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como uma tecnologia que

possibilitou o avanço das Ciências. Em seguida, trazemos um apanhado histórico sobre o LD a partir de Bárbara Freitag (1997), bem como uma discussão sobre as condições históricas para o ensino de LP conforme os PCN. Além disso, expomos uma abordagem discursiva sobre o LD na perspectiva de Marisa Grigoletto (1999). Finalmente, trazemos a metodologia dessa pesquisa, a partir da qual selecionamos um *corpus* com dez apresentações de LD, constituído por peças do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No capítulo 3, destacamos que nossa análise segue uma ordem cronológica, embora isso não seja um fator decisivo para as análises, visto que o discurso não respeita uma ordem temporal na produção dos sentidos. Essa ordem cronológica nos possibilita maior organização das peças no âmbito do trabalho. Assim, observamos a posição ideológica do sujeito nas apresentações das seguintes coleções: FTD, Saraiva, Scipione, Moderna, Atual e Ática.

Além disso, dividimos a análise em três dimensões: Na primeira, estudamos as apresentações do Ensino Fundamental; Na segunda, examinamos as apresentações do Ensino Médio; Na terceira, analisamos as apresentações do Manual do professor. Essa divisão nos ajuda a observar melhor as discursividades no interior das apresentações. E ainda, analisar se há diferenças em relação à produção de sentidos em cada etapa de Ensino.

Na conclusão, buscamos expor, em síntese, os discursos que interpelam ideologicamente a posição do sujeito nas apresentações dos LD de Língua Portuguesa.

A seguir, temos o primeiro capítulo, que traz uma abordagem teórica sobre algumas categorias da AD de linha francesa.

## **CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO: DA MATERIALIDADE AO DISCURSO**

Neste capítulo, pretendemos discutir as noções de discurso, sentido, ideologia, formação discursiva, interdiscurso e sujeito, a partir dos postulados da Análise de Discurso de linha francesa, ciência imprescindível para a realização deste trabalho, visto que analisamos a posição ideológica dos sujeitos (professor, aluno, autor) representada no interior das apresentações dos LD de Língua Portuguesa. Assim, estudamos, primeiramente, as noções de discurso e de sentido.

No segundo tópico, ressaltamos a importância da ideologia para a análise da posição do sujeito nesta pesquisa. Por isso expomos uma abordagem a partir da perspectiva de Althusser (1969), que reorganiza a noção de ideologia formulada por Marx. Destacamos ainda, o ponto de vista de Pêcheux para o avanço da noção de ideologia.

No terceiro ponto, trazemos uma discussão sobre a noção de *Formação Discursiva*, que nos permite estudar uma dada posição, por meio da qual o sujeito produz sentido. Essa noção também é de grande importância para nossa análise, uma vez que estudamos como é significada a posição do sujeito no LD. No quarto item, abordamos a noção de *Interdiscurso*, que se refere ao *já dito*, um discurso anterior e esquecido, a partir do qual o sujeito produz sentido.

Por fim, temos uma abordagem sobre o sujeito, uma noção fundamental para este trabalho, uma vez que analisamos a posição ideológica do sujeito na apresentação. Assim, segundo Orlandi (2002), o sujeito é uma posição entre outras, para que seu discurso faça sentido, é preciso que esteja inserido no *repetível* (o interdiscurso). A partir disso, é possível ter a dimensão dos sentidos que são ditos e dos que não são ditos no domínio do texto.

### **1.1. Discurso e sua relação com o sentido**

Tendo em vista a relevância das teorias da Análise de Discurso para este trabalho, chamamos atenção sobre a dimensão do que vem a ser o estudo do discurso. Desse modo, ressaltamos que essa ciência trata o discurso como sendo *efeito de sentido*

*entre locutores*, logo, a produção do discurso obedece a certas regras, que possibilitam (ou não) sua difusão em determinados contextos e em determinadas épocas.

Essa ciência está para além da análise gramatical, pois ela enfatiza o trabalho com o exercício da linguagem, de modo que esta produz sentido. Esse procedimento está diretamente relacionado ao homem e a sua realidade social, tal como observa Orlandi (2002, p. 15):

[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Assim, Orlandi (2002) destaca que, para analisar o discurso, é preciso observar a materialidade linguística e sua relação com a história, isso porque a língua está inscrita na história de tal modo que só é entendida numa relação simbólica com a historicidade. Da mesma forma, a língua é condição de possibilidade do discurso, sem ela não há possibilidades de estudar o discurso.

É nesse contexto que analisamos as apresentações dos LD, num estudo da materialidade linguística, assim, observamos a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico. Desse modo, Orlandi (2007b, p. 45) expõe o seguinte:

[...] no caso da semântica discursiva, o que nos interessa é a ordem da língua, enquanto sistema significante material, e a da história, enquanto materialidade simbólica. Reconhecemos, desse modo, uma relação entre duas ordens: a língua, tal como enunciamos, e a do mundo para o homem, sob o modo da ordem institucional (social) tomada pela história. O lugar de observação é a *ordem do discurso*.

Nessa perspectiva, Orlandi (2007b) destaca que a língua é estudada em AD na sua materialidade e pela historicidade, logo, ela é analisada pela ordem do discurso e pela ordem simbólica.

Neste caso, a língua não é entendida como um sistema abstrato, mas como a língua no mundo, como maneiras de significar, daí “[...] a necessidade de se considerar que a língua significa porque a história intervém, o que resulta em pensar que o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história.” (ORLANI, 2002, p. 46). Essa relação entre língua e história nos permite analisar a produção dos sentidos nos textos das apresentações de LD.

Nesse contexto, Orlandi aborda as condições de produção que permitem as relações entre os discursos e a instituição dos sentidos. Assim, Orlandi (2002, p. 39) afirma:

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros.

É dessa relação entre os discursos que temos os sentidos. Não só porque o discurso se constitui através da materialidade da língua, como também na relação com outros discursos anteriores. Daí entendermos que os sentidos não são dados, mas são instituídos através do sujeito em sua relação com a língua e a história.

Nesse caminho, refletimos ainda sobre os esquecimentos nº2 e nº1, assim, Orlandi (2002) observa que esquecimento nº2 nos remete a uma *ilusão referencial*, é o fato de imaginarmos que o que proferimos só pode ser dito de uma única forma e não de outra. Já o esquecimento nº1 é da instância do inconsciente, ou seja, demonstra que pensamos ter originado nosso próprio discurso, mas o que falamos retoma dizeres preexistentes, assim como já mencionamos anteriormente.

Sobre essa discussão, temos também o funcionamento da linguagem nos processos parafrásticos e polissêmicos. Os processos parafrásticos remetem-se ao dizível, de modo que, “[...] em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer.” (ORLANDI, 2002, p. 36). Quanto à polissemia, destacamos que se trata dos deslocamentos de sentido na linguagem, isso acontece na medida em que há uma produção de sentidos diferentes.

Nesse caminho, Orlandi (2002) observa que o mecanismo de antecipação é usado pelo sujeito com o objetivo de prever o seu interlocutor e os sentidos das palavras direcionadas a ele. Sendo assim, destacamos o seguinte:

[...] segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2002, p. 39).

Ademais, observamos que a antecipação interpela o discurso dos autores de LD, de maneira que seus discursos são tomados por esse mecanismo. Assim, os autores produzem sentidos do sucesso, da aprovação, ou seja, produzem os sentidos que os sujeitos que utilizam o material didático almejam.

Essa relação de antecipação incorpora o que diz respeito aos enunciadores, ao jogo de imagens estabelecido entre os sujeitos da enunciação; como constituintes da própria linguagem, o modo como se relacionam com o real. Assim, o mecanismo de antecipação regula a argumentação, de modo que o sujeito mobiliza as palavras conforme o sentido que pensa produzir em seu ouvinte.

Todo esse funcionamento do discurso referente à antecipação e ao sentido está estreitamente relacionado às formações imaginárias. Nesse caminho, trazemos a visão de Orlandi (2002) acerca das formações imaginárias na relação discursiva, destacando que “são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente, mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.” (ORLANDI, 2002, p. 40).

A seguir, estudamos a ideologia, noção fundamental para a análise que realizamos sobre o sujeito nessa pesquisa.

## **1.2. Ideologia: a interpelação do indivíduo em sujeito**

Para a discussão sobre ideologia, trazemos, inicialmente, a perspectiva de Althusser (1969), que trabalhou na reorganização da noção de ideologia. Assim, destacamos uma abordagem mais detalhada sobre a ideologia, com o objetivo de esclarecer melhor essa categoria; tendo em vista sua relevância nessa pesquisa para a análise das posições ideológicas do sujeito.

Althusser (1969) destaca que a palavra ideologia “[...] foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e pelos seus amigos, que lhe atribuíram por objeto a teoria (genética) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo [...]” (p. 69). Nesse contexto, muitos estudos marxistas foram realizados numa perspectiva ideológico-política, e também direcionados ao Capital. Segundo Althusser (1968), Marx pretendia formular uma teoria da ideologia que se estabeleceu enquanto Ideologia Alemã (IA).

O pensamento de Marx sobre a ideologia é de “uma construção imaginária, um puro sonho, vazio e vão, constituído pelos ‘resíduos diurnos’ da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos [...]” (ALTHUSSER, 1868, p. 73). Numa visão diferente da marxista, Althusser (1969) propõe o estudo sobre a ideologia em geral, que se baseia em um dos aspectos da IA, o que diz respeito à ideologia não ter história.

Segundo Althusser (1969), a ideologia em geral não tem história porque equivale ao que é eterno, tal como é o inconsciente, no que se refere à “história das formações sociais compreendendo classes sociais.”. Assim, a ideologia não tem história própria.

Nesse contexto, Althusser (1969) pretende sistematizar a noção de ideologia, para isso realizou estudos sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que constituem “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (p. 43). Deste modo, tais instituições pertencem aos Aparelhos Ideológicos de Estado, que são as seguintes:

O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1868, p. 43 e 44).

Assim, interessa julgar o funcionamento dessas instituições, ou seja, o funcionamento pela ideologia que difere da atuação do Aparelho do Estado, cujo funcionamento se dá pela violência e pela repressão (física), como o exemplo do Exército e da Polícia, e pela ação da ideologia, em segundo plano. Isto significa que os aparelhos de repressão precisam manter sua própria coesão e reprodução, o que não seria possível sem a ideologia.

Essa perspectiva Althusseriana nos faz pensar na primeira fase da Análise de Discurso, em que Pêcheux (1983)<sup>2</sup> observa que a produção dos discursos opera por apenas uma máquina discursiva. Da mesma forma, Althusser (1969) analisa que em cada AIE só atua uma ideologia, por exemplo, no AIE religioso só havia atuação da ideologia religiosa.

---

<sup>2</sup> Análise de discurso: Três épocas. Trata-se de um texto em que Pêcheux fala de maneira sucinta das três fases iniciais da Análise de Discurso francesa.

De tal modo, Althusser (1969) destaca que, nos Aparelhos Ideológicos de Estado, a ideologia prevalece de maneira efetiva, enquanto que a repressão tem sua participação suavizada, mas atuante. Um exemplo claro disso é a atuação da Igreja e da Escola, os procedimentos de exclusão, seleção, disciplina e etc. formam sujeitos submissos e adestrados aos métodos de ensino.

Esse atravessamento ideológico no ensino nos interessa muito, uma vez que analisamos os discursos que perpassam a materialidade dos LD. Com isso, observamos que há uma série de discursividades que atravessam o Aparelho Ideológico da Escola, isso acontece de tal forma que analisamos, segundo Pêcheux (1997a), o quanto o discurso do ensino está tomado pelo discurso do Aparelho econômico. Assim, o LD também passa a ser significado a partir do discurso mercadológico. Com efeito, destacamos que essa visão é bem diferente da proposta por Althusser (1969), no entanto, seus estudos sobre a ideologias são bem esclarecedores para o nosso trabalho.

Ademais, Althusser (1969) considera duas teses para estabelecer a noção de ideologia. Na primeira, destaca que “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” (p. 77). Isso significa que, embora a ideologia não seja correspondente à realidade, a partir das representações imaginárias há uma alusão à realidade (“ideologia = ilusão/alusão”).

Ainda sobre o assunto, Althusser (1969) estabelece que “Esta causa é a alienação material que reina nas condições de existência dos próprios homens.” (p. 80). Esse assunto é entendido do seguinte modo:

[...] não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que ‘os homens’ ‘se representam’ na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, portanto imaginária, do mundo real. (ALTHUSSER, 1969, p. 81).

É nesse aspecto que a ideologia não representa as condições reais, mas representa os indivíduos em suas relações imaginárias com realidade. Assim, a ideologia não corresponde à realidade, mas, a partir das representações imaginárias, há uma alusão à realidade.

Em sua segunda tese, Althusser (1969) destaca que “A ideologia tem uma existência material”. (p. 83). Isso porque é um entendimento que surge das ciências, do saber, mas não se trata de uma tese que tem comprovação. E observa ainda que, para o avanço dos estudos sobre a ideologia, seria importante destacar que “[...] uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta



existência é material.” (p. 84). Sendo assim, Althusser ressalta o seguinte sobre o aspecto material da ideologia:

Diremos, portanto, considerando apenas um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias da sua crença é material, porque as suas ideias são actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que revelam as ideias desse sujeito. (ALTHUSSER, 1969, p. 88 e 89).

Desse pensamento sobre o aparelho ideológico material, Althusser (1969) destaca a noção de sujeito, e sintetiza suas duas teses do seguinte modo: “ 1ª- Só existe prática através e sob uma ideologia; 2ª- Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos.” (p. 91). A partir desta última, chegamos ao que o estudioso chama de discussão central: “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Dessa maneira, expõe o que julga ser as evidências que interpelam os indivíduos em sujeitos:

Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua uma significação’ (portanto incluindo as evidências da ‘transparência’ da linguagem), esta ‘evidência’ de que eu e você somos sujeitos – e que esse facto não constitui problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Aliás, é próprio da ideologia impor (sem o parecer, pois que se trata de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer, e perante as quais temos a inevitável reação de esclarecermos (em voz alta ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! É isso! Não há dúvidas!’ (ALTHUSSER, 1969, p. 95 e 96).

Sobre essas evidências, Althusser (1969) destaca ser próprio da ideologia. O estudioso afirma que as evidências acontecem porque, enquanto indivíduo, acho comum cumprimentar as pessoas ao meu redor, por exemplo, mas isso é uma evidência sutil do efeito ideológico. A situação comum em que os indivíduos se cumprimentam trata-se de um ritual em que os sujeitos, numa situação de reconhecimento, devem se saudar e dizer certas expressões, por exemplo, “Olá! Bom dia! Tudo bem?”

Sendo assim, Althusser (1969) afirma que “[...] toda ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos, pelo funcionamento (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação [...]”. (p. 99). Por isso, numa situação comum do cotidiano, o indivíduo é interpelado em sujeito e diz certas coisas já instituídas para aquela circunstância, ou seja, ele produz sentido a partir do que já é estabelecido ideologicamente para uma determinada conjuntura, como é o caso do exemplo de saudação acima enunciado.

Nesse ponto, Pêcheux avança com os estudos sobre a noção de ideologia estabelecida por Althusser (1969). E observa o seguinte:

[...] ‘a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’: esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza ‘em geral’, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características ‘regionais’(o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus etc....) e, ao mesmo tempo, de suas características de classes. (PÊCHEUX 1997a, p. 167).

Dessa forma, Pêcheux (1997a) expõe que a ideologia é um conjunto complexo de formações ideológicas que desempenha um papel importante na interpelação do indivíduo em sujeito. Isso porque a interpelação do indivíduo em sujeito é realizada pela ideologia, de modo que o sujeito é atravessado pelo efeito ideológico, que o faz ter a ilusão de ser dono do próprio dizer.

Sendo assim, há uma relação necessária entre língua-história-ideologia para a produção de sentidos. Nesse aspecto, Orlandi (2002) expressa que:

O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá: é justamente quando esquecemos quem disse ‘colonização’, quando, onde e porquê, que o sentido de colonização produz seus efeitos. (ORLANDI, 2002, p. 49).

Assim, nosso trabalho em observar a posição ideológica dos sujeitos nas apresentações de LD consiste em analisar o arquivo, ou seja, o texto enquanto material linguístico-histórico, partindo da memória discursiva, do “sentido-lá”. De igual modo, estudamos as apresentações a partir do trabalho ideológico do esquecimento, de maneira que as palavras ganham o anonimato e são (re) significadas nos discursos.

Nessa perspectiva, Orlandi (2007b) apresenta o seu ponto de visto sobre a ideologia:

[...] [a ideologia] não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história na sua necessidade conjunta, na sua materialidade. Ou seja, só podemos ter língua e história conjugadas pelo efeito ideológico, pela consideração de sua materialidade específica, ou seja, pela referência ao (inter)discurso. (ORLANDI, 2007b, p. 39 e 40).

Segundo essa autora, a ideologia é a produção de sentido numa direção, que é determinada pela relação do sujeito com a língua e com a história. Desse modo, a

ideologia se torna condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos, pois o dizer só é possível a partir da materialidade histórica e do efeito ideológico.

No próximo tópico, trabalhamos a perspectiva acerca de Formação Discursiva para AD.

### 1.3. Formação Discursiva: a posição ideológica do sujeito

Nesse momento, nos dedicamos à noção de formação discursiva (FD), assim, trazemos à baila essa noção clássica postulada por Pêcheux (1997a, p. 166 e 167):

[...] uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

Nesse contexto, destacamos que o estudo da FD é de extrema relevância para essa pesquisa, uma vez que analisamos a posição ideológica do sujeito constituída no texto da apresentação do livro didático. A partir daí, observamos que as formações discursivas interpelam a posição discursiva do sujeito numa dada posição (aluno, professor, autor).

Ademais, tratamos da relação entre as formações discursivas e as formações ideológicas (FI).

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.). (PÊCHEUX, 1997b, p. 160)

Segundo a perspectiva de Pêcheux (1997b), onde houver relações ideológicas, aí há um lugar favorável para as formações discursivas, isso acontece na medida em que o sujeito assume uma dada posição e a partir daí produz sentidos. De acordo com esse filósofo, a formação ideológica torna possível a realização das formações discursivas, isso acontece porque a posição é um lugar ideológico em que a FD se materializa. As FD também estão ligadas às *condições de produção*, visto que é considerada a situação em que o sujeito se encontra numa dada posição para, a partir daí, produzir certos sentidos.

Nesse sentido, Orlandi (2002) observa como as formações discursivas representam as formações ideológicas no discurso. Nesse caso, Orlandi (2002) destaca que o sentido produzido nas FD advém das posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Sendo assim, os sentidos das palavras mudam conforme as posições em que são utilizadas numa dada conjuntura. Nesse contexto, expomos a visão de Orlandi sobre o assunto:

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. E isto não está na essência das palavras, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. (ORLANDI, 2002, p. 43).

Nesse contexto, Orlandi (2002) explica que as formações ideológicas se referem à posição em que o sujeito se encontra numa situação sócio-histórica dada. Logo, analisamos que essa posição do sujeito numa formação discursiva é ideológica. Esse lugar não é empírico, mas determinado ideologicamente.

Orlandi (2002) destaca ainda a necessidade que o analista do discurso tem em avaliar as condições de produção e o funcionamento da memória, visto que o dizer deve ser direcionado a uma formação discursiva e não a outra, para que o sentido seja compreendido, como exposto do seguinte modo: “O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro.” (ORLANDI 2002, P. 43).

Orlandi (2007a) ressalta ainda que as formações discursivas recortam o interdiscurso, por isso o conceito de interdiscurso está tão intimamente ligado ao de formação discursiva. Sobre como a autora trata essa relação, é importante destacar o seguinte aspecto:

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. (ORLANDI, 2007a, p. 20).

As formações discursivas recortam o dizível (interdiscurso) em função da posição. Logo, o sujeito se constitui a partir das diferentes posições em relação à formação discursiva da qual faz parte. Nessa perspectiva, “A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em relação consigo mesmo e com outros sujeitos) [...]” (ORLANDI 1988, p. 58).

Em seguida, temos uma discussão sobre o Interdiscurso a partir de Pêcheux (1997b) e Orlandi (2001, 2002, 2007a), para melhor esclarecer essa noção.

#### 1.4 Interdiscurso: um já dito e esquecido

Na perspectiva de Pêcheux (1997b) “o pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (‘o mundo das coisas’)” (p. 164). Assim, o pré-construído corresponde ao próprio interdiscurso, um *já dito* que se estabelece a partir das formações ideológicas, o que Pêcheux nos explica dessa forma:

[...] a interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 162).

Nesse aspecto, Pêcheux (1997b) afirma que o indivíduo se torna sujeito do seu discurso através das formações ideológicas e através de discursos já formulados e aceitos. Isso porque o discurso só tem aceitação se advém do interdiscurso, o *já dito*. No dizer de Orlandi, é importante também que, ao falar em memória discursiva, se considere o seguinte:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em algum lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2002, p. 31).

Sendo assim, nossas palavras significam através dessa memória discursiva que, por sua vez, é o próprio interdiscurso. O estudo do interdiscurso é muito relevante para esse trabalho, uma vez que analisamos o discurso, e, sabemos que os discursos que interpelam a posição do sujeito vêm de um *já dito* e que é retomado pelo sujeito.

Nesse contexto, observa o interdiscurso da seguinte maneira:

[...] é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é

produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, independentemente. ( ORLANDI, 2001, p. 59).

Assim, Orlandi destaca que nossas palavras não nos pertence, isso porque elas significam através da historicidade, o que significa que o nosso dizer só é possível porque retomamos dizeres já ditos e esquecidos. Da mesma forma, o dizer estabelecido nas apresentações parte de uma memória discursiva que é retomada pelo sujeito (autor) nesses textos.

Nesse caminho, Orlandi (2002) explica como retomamos o discurso do outro através do interdiscurso: “[...] é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras.” (ORLANDI, 2002, p. 33 e 34). É nesse ponto que o interdiscurso afeta a maneira como o sujeito produz sentido numa dada conjuntura. Logo, estudamos como o sujeito professor, o autor de LD e o aluno são afetados pela posição em que ocupam. Daí, entendermos as condições de produção que fazem suscitar certos sentidos, não outros.

É possível observar que o interdiscurso está entrecruzado por diferentes formações discursivas. Desse modo, o interdiscurso remonta-se ao já-dito no discurso e esse dizível é recortado pelas FD, como pode ser visto a seguir:

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores. (ORLANDI, 2007a, p. 20).

Nesse caso, as FD recortam o interdiscurso, de modo que o sujeito fala a partir da memória. Consequentemente, o sujeito produz sentido a partir desse *dizível*, do interdiscurso, que permite a produção do discurso. Daí, analisamos que as FD recortam os textos das apresentações de LD, assim, observamos os vários sentidos produzidos a partir das posições ideológicas dos sujeitos. Por isso há um entrecruzamento de discursos.

No tópico a seguir, abordamos a noção de sujeito, segundo a qual pretendemos analisar a posição ideológica do sujeito no interior das apresentações dos LD de Língua Portuguesa.

## 1.5 O sujeito da Análise de Discurso

Segundo Pêcheux (1997a, p. 165 e 166), o indivíduo é interpelado em sujeito, o que pode ser visto em:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção [...].

Sendo assim, ao ser afetado pela ideologia, o indivíduo passa a ser sujeito, e, como sujeito, é assujeitado pela ideologia, porque ele é tomado pelos sentidos que circulam. Isto é, ele é afetado pela anterioridade discursiva, algo que já foi dito antes e é retomado em suas palavras, logo, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do discurso. Por isso, Pêcheux (1997a) afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia .

Ainda sobre o pensamento de Pêcheux (1997b, p. 163), o filósofo observa a existência da *forma-sujeito*, e afirma o seguinte:

Somos, assim, levados a examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, do ‘Ego-imaginário’, como ‘sujeito do discurso’. Já observamos que o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação [do sujeito] com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...].

Isso explica o fato de que o sujeito é assujeitado aos sentidos restritos a essa relação de lugares no interior da formação discursiva, noção que explicaremos mais adiante. Nesse sentido, o sujeito não tem controle sobre a maneira pela qual os sentidos são constituídos em seu discurso, isso é um efeito de interpelação ideológica.

As palavras do sujeito são tomadas pelo inconsciente, assim, Orlandi (2002) afirma o seguinte: “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos.” (p. 38). É nesse ponto que a ideologia é condição para que o indivíduo seja interpelado em sujeito, pois é pela ideologia que o sujeito produz seu dizer.

Orlandi (2002) observa ainda que o sujeito é interpelado pelo inconsciente e é “[...] afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” (p. 20). Nesse caso, antes mesmo de falar, as palavras já são constituídas de sentido e são afetadas pela língua e pela história. É nesse sentido que a posição autor é interpelada pela ideologia e ele fala a partir da historicidade, ou seja, dos sentidos já constituídos pelo interdiscurso.

Ainda sobre a produção de sentido, o sujeito também é estudado como “[...] uma ‘posição’ entre outras. O modo pelo qual ele se constitui em sujeito, ou seja, o modo pelo qual ele se constitui enquanto posição não lhe é acessível. Esse é o efeito ideológico elementar.” (ORLANDI, 2007b p. 48). E o sujeito é um lugar historicamente constituído de significação.

Eis a via possível de se pensar a historicidade na perspectiva em que estamos colocando: história do sujeito e do sentido. Inseparáveis: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor, de sentidos. (ORLANDI, 2007b, p. 56 e 57).

Sendo assim, o sujeito é significado pela história e por certas condições de produção, isso porque ao produzir sentido, ele se produz. Nesse caso, Orlandi (2007b) observa que a história é condição para que o sujeito se estabeleça enquanto sujeito e produza sentido.

Dessa forma, enfatizamos que a historicidade afeta a maneira como o sujeito produz sentido numa dada conjuntura, isso porque a historicidade (a memória discursiva) diz respeito ao: “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI 2002, p. 31). Assim, estudamos como a posição do sujeito (aluno, professor, autor) é afetada por certos sentidos advindos de certas formações discursivas.

Portanto, constatamos que o estudo dessas categorias discursivas corrobora com uma análise mais consistente do *corpus* proposto nesse trabalho. De tal modo, podemos examinar as apresentações a partir desse embasamento teórico relevante para a nossa pesquisa.



Em seguida, temos o segundo capítulo, no qual trazemos uma discussão sobre a noção de texto segundo a Análise de discurso. Além disso, destacamos a perspectiva da escrita conforme Auroux (1998). Em seguida, abordamos, de forma sucinta, alguns aspectos sobre o livro didático, bem como uma noção discursiva sobre o LD segundo Grigoletto (1999) e Souza (1999). Por fim, trabalhamos as questões metodológicas dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO II- UMA ABORDAGEM SOBRE A ESCRITA E O LIVRO DIDÁTICO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Um percurso teórico foi estabelecido no capítulo um, que é decisivo para a abordagem do nosso objeto. Assim, para este capítulo, do ponto de vista metodológico indispensável, visto que procuramos expor o conceito de texto conforme os estudos de Orlandi (2001). Nesse caso, o texto se constitui como um lugar linguístico-histórico, a partir do qual observamos os discursos que constituem a posição do sujeito e a produção de sentidos nas apresentações.

Além disso, enfatizamos o pensamento de Auroux (1998) e as contribuições Bernardo-Santos (2014) sobre a escrita, uma vez que as apresentações são textos escritos. A escrita é um suporte histórico muito próprio para documentação, essa tecnologia possibilitou o avanço das Ciências, como postula Auroux (1998). Trazemos também um apanhado histórico sobre o LD a partir de Bárbara Freitag (1997) e uma abordagem discursiva sobre o LD segundo Marisa Grigoletto (1999).

Nesse contexto, discutimos também a metodologia desse trabalho. Diferente do capítulo anterior, no qual abordamos especificamente questões teóricas, nesse capítulo, há um corte metodológico. Assim, mostramos os procedimentos utilizados nessa pesquisa para analisar a posição ideológica do sujeito nas apresentações dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Esse corte metodológico nos ajuda a definir, a partir das materialidades empíricas, o corpus efetivo dessa pesquisa, ou seja, as análises das peças (apresentações).

### **2.1 Uma noção de texto**

Neste tópico, pretendemos refletir sobre a noção discursiva de texto segundo Orlandi (2001). Em sua perspectiva, o texto é uma unidade empírica com limites (começo, meio, progressão e fim), mas, enquanto unidade discursiva, é carregado de sentidos. Ele está no domínio do discurso e da exterioridade constitutiva (interdiscurso), de modo que essa noção de texto abrange a relação do sujeito com o sentido. Uma vez que a Análise de Discurso define o texto no campo do discurso, ele se torna um “objeto

linguístico-histórico”. Do mesmo modo, observamos que as apresentações também são textos que têm essa unidade e, por sua vez, estão carregados de sentidos por ser um objeto linguístico-histórico.

A apresentação, nesse aspecto, está carregada de discursividades, assim, está no jogo entre as formações discursivas e estabelece uma relação com a exterioridade constitutiva (interdiscurso). Dessa forma, Orlandi expõe seu pensamento sobre o texto da seguinte maneira:

O texto não pode ser visto como unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e as situações) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente) [...]. (ORLANDI, 2001, p. 87).

O trabalho com o texto não consiste em estudar a história do texto, mas a sua historicidade, como a matéria textual produz sentidos. Logo, é pela historicidade e pela produção dos sentidos que é possível dizer que o texto é atravessado por formações discursivas. Dessa maneira, Orlandi (2001) enfatiza que “O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto.” (p. 89).

A Análise de Discurso propõe, no século XX, uma forma diferente de leitura do texto, de modo que considera seu funcionamento na relação com a exterioridade (interdiscurso) e a produção de sentidos. Para isso, trazemos à baila a perspectiva de Orlandi (2001, p.86) sobre o assunto:

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em um texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.

Orlandi (2001) explica, primeiramente, que as palavras têm sentido porque partem de um discurso anterior. Sendo assim, o texto só é possível porque os sentidos que o constituem advêm da exterioridade (o interdiscurso).

Nesse contexto, Orlandi (2001) destaca ainda que “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito”. É a partir disso que, na relação de dispersão do sujeito, existe um direcionamento para suas diferentes posições no texto, as quais correspondem às diversas formações discursivas.

Na relação do sujeito com o texto é relevante observar que há o posicionamento do sujeito que assume uma dada FD para produzir sentido. A partir disso, é possível ter a dimensão dos sentidos que são ditos e dos que não são ditos no domínio do texto.

Essa relação do que é dito no âmbito do texto nos chama atenção ao repetível, ou seja, ao interdiscurso. Nesse caso, destacamos que os discursos do auxílio, do novo e do mercado se repetem no domínio da produção de sentido. Assim, a noção de texto discutida aqui é relevante para esse trabalho porque a apresentação é um material linguístico-histórico, a partir do qual analisamos os discursos e a posição ideológica dos sujeitos nas apresentações dos volumes.

Ainda sobre esse aspecto, Orlandi (2007b) destaca que, analisando a “historicidade do texto, isto é, do seu modo de produzir sentidos, podemos falar que um texto pode ser – e na maioria das vezes o é efetivamente – atravessado por várias formações discursivas.” (p. 56). É nesse pensamento que propomos uma análise sobre a historicidade do texto (apresentação), pois é pela produção dos sentidos que notamos o quanto as apresentações estão tomadas por formações discursivas.

Orlandi (2007b) destaca que o texto é um lugar fértil, de modo que sua materialidade permite diversas construções de sentidos. Isso não quer dizer que o texto permite qualquer sentido, ao contrário, por mais que o texto ofereça muitas possibilidades de sentido, ele não deixa de estar ligado a sua exterioridade.

Na sequência, destacamos a perspectiva de escrita conforme Aurox (1998).

## **2.2 A escrita e seu domínio espacial**

Conforme os postulados de Aurox (1998), a necessidade primeira da escrita surge no campo da economia, com a finalidade relacionada à contagem e à repartição de bens. Ao passo que as relações sociais se modificavam, surgiam outras formas de escrita. O grafismo, por exemplo, se configura como uma forma de escrita que possuía características relacionadas à religião. Um tempo depois, os desenhos e as marcas gráficas ganham outras funções. Nesse sentido, Aurox expõe o seguinte:

[...] a escrita é uma resposta específica a uma série de problemas técnicos, nascidos bem antes dela e parcialmente solucionados pelas técnicas gráficas que a anunciam. Ela muda qualitativamente a natureza das ligações sociais e,

porque torna possível a escrita da lei e da ciência [...]. (AUROUX, 1998, p. 69).

O filósofo destaca características específicas no que se refere ao oral e ao escrito. Isso acontece na medida em que a mensagem oral é marcada por variações de acordo com características dos indivíduos, de sexo, de idade, de origem geográfica, etc. Em contraste, a escrita é universalizante, ou seja, estabelece *formas fixas*. Desse modo, Auroux (1998) observa que “A invenção da escrita consiste em integrar a linguagem humana ao universo dos signos gráficos, abrindo a este último possibilidades quase ilimitadas: uma sociedade não é verdadeiramente grafematizada se não possui escrita.” (p.73).

Nessa perspectiva, Auroux (1998) destaca que a escrita se torna possível por conta da *razão gráfica*, que se constitui em traços de fixação, objetivação e conservação. Da mesma forma, representa fórmulas e listas rigorosamente fixas e idênticas. A razão gráfica possibilita a demarcação de espaço e a fixação da escrita. Tal como Auroux (1998) direciona em seus estudos da seguinte maneira: “A escrita não é o único suporte transposto da fala humana, mas é o único que é de natureza espacial e que dispõe da fixidade. Sem o escrito não há geometria [...]” (p.74).

Ademais, Auroux (1998) defende o seguinte pensamento “[...] a história mostra-nos incontestavelmente que nas civilizações em que houve aparecimento de um saber linguístico, este nasceu indubitavelmente *depois* de a escrita ter sido uma técnica bem dominada.” (p. 76). Logo, a intervenção da escrita e suas propriedades em formalizar e dar fixidez tornaram os estudos científicos possíveis. Nesse contexto, expomos também os estudos de Bernardo-Santos (2014) sobre a escrita.

Segundo o autor, é a partir da escrita que o indivíduo existe e tem representação enquanto tal na sociedade. É através do seu nome, seu endereço, seu registro de filiação que ele se diferencia das demais pessoas. Tudo está escriturado, sem o registro não há “comprovação”, não há existência. A Ciência, da mesma forma, tem o caráter daquilo que pode ser visto, comprovado e registrado por meio da escrita. Como bem destaca o estudioso a seguir:

Assim, se atestados, registrados e certificados pela escrita, existimos. A relação língua/escrita instaura um domínio no indivíduo. O nome escriturado nos identifica enquanto representação espacial. O sobrenome é a extensão desse domínio. A genealogia nos situa na divisão que ao mesmo tempo nos diz e nos dá a saber quem somos. Ou seja, a escrita é o platô para a construção de nossos domínios. (BERNARDO-SANTOS, 2014, p. 18)

Todo domínio espacial enquanto pessoa empírica decorre dessa relação da língua com a escrita. Esse domínio também se estende às relações de posse, quando um indivíduo tem uma propriedade, por exemplo, ele deve comprovar através da escritura o seu direito como proprietário. Tal como propõe Bernardo-Santos (2014), a escrita é decisiva na constituição dos domínios do sujeito.

Assim, é relevante observar a escrita em seu contexto territorial espacial, por exemplo, seja em um pequeno texto ou uma linearidade mais extensa. Logo, é preciso considerar a totalidade de um volume/livro constituído em diferentes regiões: capas, apresentações, índices, capítulos teóricos, conclusões, etc. Assim, citamos o Modelo Clássico de Exposição de Estudos segundo Bernardo-Santos (2014, p. 26):

**Ordem Gráfica**  
**(Modelo Clássico de Exposição de Estudos - MCEE)**

┌.....Regiões de peças periféricas.....┐			
↓	┌Regiões de peças centrais┐		↓
A	B	C	D
Capa, Apresentações, prefácios, notas etc.	Introdução, Capítulos teóricos.	Descrição do objeto, Capítulos analíticos, conclusões etc.	Apêndices, Anexos, posfácios, Índices, bibliografia, Contracapas etc.

Trazemos esse modelo clássico pelo fato de trabalharmos com as apresentações de LD. Dessa maneira, observamos que, em A e D, de acordo com o gráfico, temos as regiões periféricas em relação às regiões centrais B e C. Interessa-nos discutir o lugar de A, lugar das apresentações, e que, segundo Bernardo-Santos (2014), é um lugar periférico em relação a B e C (introdução, capítulos teóricos, capítulos analíticos). As apresentações são lugares periféricos se comparados aos outros lugares (capítulos) que constituem o LD, por exemplo, os conteúdos e as atividades desse material didático.

Nesse sentido, destacamos que as apresentações são textos que significam discursivamente o LD. Justamente porque se encontram em lugar periférico, as apresentações são peças privilegiadas para as nossas análises, pois temos acesso aos sentidos “fortes” em circulação no LD. Sendo assim, a partir das apresentações, analisamos discursivamente a posição dos sujeitos e a dispersão de discursos e sentidos nesse material linguístico-histórico.

A seguir, apresentamos um breve relato sobre o livro didático.

### 2.3 Um relato sobre o livro didático

Segundo Freitag (1997), a história do livro didático (LD) está estritamente relacionada à política do livro didático. Assim, a partir de 1930, uma série de decretos e leis governamentais foi tomada, de modo que a história do livro didático assume um caráter de introdução à história da política desse material didático. O recorte dos anos 30 consiste no fato de que foi esse o momento em que houve uma política educacional consciente no Brasil. (FREITAG, 1997, p. 12).

Freitag (1997) destaca em seus estudos o pensamento de Holanda (1975), segundo o qual o livro didático nacional é o resultado da Revolução de 1930, como exposto a seguir: “Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir comercialmente com este.” (HOLANDA, 1957 *apud* FREITAG, 1997, p. 12). Nesse sentido, surge o INL (Instituto Nacional do Livro), junto a ele, a coordenação do livro didático, órgãos responsáveis pela produção e distribuição de livros didáticos no Brasil.

Nesse momento, é instituído o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 que estabelecia o que deveria ser entendido por livro didático, a seguir Art. 2º, §1º:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º- Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em sala de aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980 *apud* FREITAG 1997, p. 13).

Nesse contexto, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de julgar questões pedagógicas em relação ao LD. Porém, essa comissão passou a exercer muito mais um controle político-ideológico que didático. E, nos anos sessenta, durante o regime militar, criam-se vários acordos com o governo americano através da USAID, órgão que foi duramente censurado pelos críticos da educação brasileira, por entenderem que esses acordos representavam um meio do governo americano controlar o mercado de livro didático no Brasil.

Em 1968, outro órgão foi criado, a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), que seria responsável por: “Definir as diretrizes para produção de material

escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; executar os programas do livro didático [...]” (FREITAG, 1997, p.15). Posteriormente, esse órgão sofreu mudanças e precisou assumir, em 1976, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este vigora até hoje.

Na década de 80, a política governamental do LD passa a ter relação com a criança *carente*, por meio do Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEM), cujo objetivo era “auxiliar o aluno carente com recursos financeiros”. Todos os programas citados acima não eram bem vistos pelos críticos da época, porque, segundo eles, representavam muito mais os interesses autoritários do governo militar que os interesses educacionais.

Com a Nova República, por sua vez, pretendia-se descentralizar algumas questões, como por exemplo, a escolha do LD, que passou a ser feita pelo professor. Determinação que oficializou no país uma decisão já realizada nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Nesse contexto, o então ministro da Educação, Marco Maciel, pronunciou: “Melhor fazer a escolha do livro com o professor que contra ele.” (FREITAG, 1997, p. 18). Assim, Freitag conclui seu breve apanhado histórico destacando que a relevância e o controle estabelecidos sobre o LD procedem da intenção de equilibrar “as desigualdades decorrentes de um sistema econômico injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas”. (FREITAG, 1997, p. 19).

Numa perspectiva diferente de Freitag (1997), destacamos que esse apanhado histórico nos faz refletir sobre o discurso do mercado, um traço marcadamente comercial do LD. Observamos o funcionamento ideológico do mercado a partir da materialidade do texto (as apresentações), que marca o volume enquanto mercadoria, tal como veremos adiante.

No próximo tópico, trazemos uma discussão sobre a perspectiva dos PCN (1997) sobre o ensino de Língua Portuguesa.

## **2.4 Condições históricas para o ensino de Língua Portuguesa**

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, observamos que o ensino de Língua Portuguesa (LP) passou a ser alvo de muitas discussões desde o início da década de 80, no Brasil. As questões mais debatidas se referiam à leitura e à



escrita, uma vez que havia um alto índice de reprovação por causa da dificuldade em ensinar/aprender a ler e escrever. Essas discussões sobre o ensino avançaram e alguns assuntos puderam ser sintetizados a partir dos PCN (1997).

Outro fator em debate, e que gerou mudanças no âmbito educacional, foi o fato de os alunos universitários não terem boa compreensão de textos e habilidade para escrevê-los com clareza de ideias. Esses aspectos fizeram com que universidades inserissem, nos exames de vestibular, questões dissertativas com peso, praticamente, eliminatório. Essa iniciativa tinha por objetivo conduzir o aluno a um nível de reflexão e escrita melhores.

Nesse contexto, surgiram também trabalhos na perspectiva da alfabetização, de modo que problematizavam “como se ensina” e “como se aprende”. Esses questionamentos foram relevantes para o entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A pretensão era proporcionar uma abordagem sobre o ensino voltada para a construção do conhecimento. Além disso, passou-se a entender que o aluno tinha que ser ativo, ou seja, refletir e produzir conhecimento e não ser apenas o indivíduo que repetia o saber.

Desse modo, houve também uma mudança de visão e um deslocamento da investigação, tirando o foco do ensino e priorizando a aprendizagem. Daí, descobriu-se que a criança não chega a escola totalmente desprovida de conhecimento, mas que ela já tem um conhecimento prévio. Além disso, essas pesquisas constataram que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, vejamos a seguir:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 21).

Desse momento de discussões e transformações em torno da alfabetização, um aspecto começa a se destacar: o uso da linguagem. Essa perspectiva abre caminho para uma leitura crítica de múltiplos textos, em que haja compreensão e reflexão no ato de ler. É uma proposta didática em que a fala e escrita não sejam mero objeto de correção e avaliação. Assim, os PCN (1997) propõem um uso eficaz da linguagem, de maneira que os alunos reflitam e utilizem a linguagem adequadamente.

Os PCN (1997) abordam ainda que o acesso ao conhecimento linguístico no livro de língua portuguesa é de extrema relevância à cidadania e é um direito de todos.

Logo, para que o indivíduo tenha participação social, podendo se expressar, refletir defender e questionar pontos de vista, ele precisa ter domínio da língua. Dessa forma, um dos objetivos dos PCN (1997) é que o “[...] aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1997, p. 23).

Nessa perspectiva, a língua é descrita pelos PCN (1997) do seguinte modo:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 24).

Essa visão sobre a língua a coloca num contexto mais amplo e produtivo, de maneira que traz uma imaginação sobre o homem em sociedade, como um indivíduo capaz de refletir e questionar sua realidade. É por isso que todos têm o direito ao acesso à língua, pois é por meio dela que há os questionamentos e os diversos pontos de vista.

A linguagem, por sua vez, se estabelece a partir da necessidade de interlocução nas práticas sociais de distintos grupos na sociedade. É pela linguagem que há representações do mundo, de modo que isso acontece pela interação verbal, seja pela conversação ou pela escrita. Assim, a linguagem verbal é entendida da seguinte maneira:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estrito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e interações de diversas naturezas, e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 24).

Com o progresso das tecnologias e suas demandas sociais, o uso das linguagens se tornou urgente, visto que são elas que possibilitam a representação do pensamento e a comunicação. Nesse contexto, a leitura e a escrita também avançaram e exigem um leitor mais atento e inteirado com tais questões.

Nesse caminho, enfatizamos que os PCN (1997) pretendiam instaurar uma abordagem “nova” para o ensino, em que o aluno fosse ativo no processo de construção do conhecimento, como exposto:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente, nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (BRASIL, 1997, p. 39).

Além disso, há um enfoque de como deve ser a prática de reflexão sobre a língua. Os PCN (1997) colocam que, ao passo que se pensa sobre a linguagem, “[...] realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos” (BRASIL, 1997, p.38).

No tópico a seguir, continuamos a discussão sobre o livro didático à luz dos estudos de Grigoletto (1999) e Souza (1999).

## 2.5 Uma visão discursiva sobre o livro didático

Segundo a perspectiva discursiva de Grigoletto (1999), o livro didático funciona como uma forma de poder que provém da produção, circulação e funcionamento de discursos de verdade e completude na esfera escolar. Nesse sentido, essa estudiosa destaca que “Nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico.” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68). Sendo assim, conforme a visão da autora, o funcionamento do discurso de verdade no LD pode ser observado a partir dos seguintes aspectos:

[...] no seu *caráter homogeneizante*, que é dado pelo efeito de uniformização provocada pelos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às respostas do manual); na *repetição* de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na *apresentação* das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se um efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá’, na sua concepção. (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Os aspectos abordados acima corroboram o discurso de verdade do LD, que se constitui no espaço discursivo da escola, e produz um efeito “ilusório” de completude

dos sentidos. Nesse caminho, o professor é o sujeito tomado pelo processo de legitimação desse discurso de verdade no material didático, como exposto:

O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor. Essa concepção do professor como consumidor e não construtor, como usuário e não analista pode ser inferida também por outra característica do livro do professor, bastante difundida, embora haja livros que não a sigam, que é a de apresentar as respostas a todos os exercícios. (GRIGOLETTO 1999, p. 68 e 69).

Esse ponto de vista destaca que o professor também é alvo do discurso de verdade do LD. Isso acontece na medida em que o professor é orientado pelas discussões e respostas estabelecidas nos manuais do professor. Daí, a perpetuação de um ensino em que os sentidos são fechados. Sendo assim, notamos o caráter massificante do LD em também apagar a individualidade e a voz do aluno, ao trabalhar com atividades voltadas somente para questões gramaticais e com a interpretação de texto de forma mecânica, com respostas já instituídas.

Grigoletto (1999) destaca o controle da leitura do aluno, de modo que as perguntas são elaboradas em relação aos fatos narrados do texto, exemplo, “Há, no texto, duas personagens que buscam aparecer como vítimas. Quais são?” Esse tipo de pergunta não conduz o aluno a refletir sobre questões argumentativas do texto. Além disso, o estudante não é levado a pensar e questionar as respostas estabelecidas pelo autor.

Nesse contexto, Souza (1999, p. 27) corrobora a discussão aqui proposta quando faz a seguinte análise:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

O professor, nesse sentido, também se constitui enquanto autoridade que sustenta o discurso de verdade do LD, mas que apenas é um sujeito transmissor de certas “verdades”. Nesse sentido, o estudante não tem liberdade de construir o conhecimento e, muitas vezes, se torna um sujeito/cidadão passivo tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Nessa direção, o livro didático “[...] constitui um elo importante na corrente do discurso de competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes única) de referência.” (SOUZA, 1999, p. 27). Sendo assim, a autoridade do LD vem da confiança de que ele é o lugar do saber a ser compreendido, assim, contém essa “verdade sacramentada” que deve ser transmitida e compartilhada, segundo Souza (1999).

Além disso, Souza (1999) observa que há, no material didático, questões ideológicas que estão difundidas de maneira que haja uma “seleção do conteúdo a ser veiculado no livro didático”. Como exposto a seguir:

A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado. (SOUZA, 1999, p. 28).

Nesse contexto, o escritor/autor do livro didático é visto como aquele que imprime clareza ao conteúdo didático. Toda triagem editorial tem, segundo Souza (1999), uma ligação entre aspectos ideológicos e razões econômicas, pois o livro com maior sucesso terá mais exemplares vendidos. No ponto de vista de Pêcheux (1997a), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Nesse caso, o autor é interpelado em sujeito, e seu discurso está atravessado pelos sentidos do mercado, por isso, inconscientemente, o sujeito produz os sentidos de que o livro didático é significado enquanto mercadoria.

Tendo em vista esse percurso do LD enquanto material gráfico, em sua dimensão histórica e discursiva. No próximo ponto, abordamos a metodologia dessa pesquisa.

## **2.6 Metodologia: Um estudo da posição ideológica do sujeito**

Com a metodologia desse trabalho, pretendemos analisar a posição ideológica do sujeito constituída no interior das apresentações dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos dez apresentações das seguintes coleções: FTD, Saraiva, Scipione, Moderna, Atual e Ática, que constituem coletâneas do Ensino Fundamental e Médio.

A apresentação é o objeto de análise dessa pesquisa e será estudada como material (texto) linguístico-histórico. Entendido nessa perspectiva, o texto é objeto discursivo, tomado por exterioridades constitutivas. Sendo assim, trabalhamos a partir das noções de discurso, formação discursiva e interdiscurso. Tais noções são fundamentais para este trabalho, visto que analisamos, discursivamente, a apresentação enquanto texto que produz sentido.

Nessa perspectiva, Orlandi destaca que “O texto não pode ser visto como unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e as situações) e com o que chamamos exterioridade constitutiva [...]”. (ORLANDI, 2001, p. 87). Dessa maneira, o texto é estudado em sua interdiscursividade.

Para formar o *corpus* dessa pesquisa, fomos à procura de livros didáticos em editoras e sebos, o que nos possibilitou acesso a um material diverso, que marca variados períodos de edição, quais sejam: 1993, 1995, 1996, 2010, 2011, 2012 e 2013. Essa análise segue uma ordem cronológica, embora isso não seja um fator decisivo para as análises, uma vez que o discurso não respeita uma ordem temporal na produção dos sentidos. Assim, nossa preocupação em estudar as apresentações em ordem temporal consiste em estabelecer uma organização no âmbito da análise.

Assim, trazemos à tona as perguntas norteadoras dessa pesquisa, tais como: quais as posições ideológicas dos sujeitos? Quais sentidos atravessam as peças das apresentações? Quais formações discursivas interpelam a posição dos sujeitos? Esses questionamentos nos levam ao nosso objetivo específico. O que nos permite também uma reflexão geral sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa. Desse modo, apesar de operarmos com a dimensão quantitativa e com o aspecto cronológico, nossas análises são, precisamente, qualitativas.

Nesse caminho, dividimos a análise em três etapas: Na primeira, analisamos as apresentações do Ensino Fundamental; Na segunda, analisamos as apresentações do Ensino Médio; Na terceira, analisamos as apresentações do Manual do professor. A seguir, elencamos os dez títulos das peças analisadas mais adiante:

Peça 01 – O ensino para além da sala de aula.

Peça 02 – A uniformização dos discursos.

Peça 03 – O livro didático enquanto mercadoria.

Peça 04 – A construção do conhecimento.

Peça 05 – O livro didático e o lugar do professor.

Peça 06 – Um instrumento facilitador do ensino.

Peça 07 – Um material feito para o seu sucesso.

Peça 08 – Um material que ajuda a compreender a língua portuguesa.

Peça 09 – Um manual com sugestões e respostas.

Peça 10 – Um instrumento para facilitar a formação do aluno.

Esta pesquisa está circunscrita à Análise Discursiva de linha francesa, visto que considera a relação entre a língua, a história e os sujeitos. Assim, Orlandi expõe como a AD propõe essa análise:

- a. língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela [análise de discurso] reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2002, p. 20).

Nessa perspectiva, o sujeito é afetado pela anterioridade discursiva, algo que já foi dito antes, e é retomado em suas palavras, assim, ele tem a ilusão de ser a origem do discurso. No entanto, o sujeito é afetado pelo simbólico em sua relação com a língua e a ideologia. Nesse contexto, Orlandi (1996) destaca também o trabalho com a materialidade linguística:

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. Na análise de discurso, o sujeito é um *lugar de significação* historicamente constituído. (ORLANDI, 1996, p. 210).

Nesse caminho, nosso trabalho com a materialidade das apresentações não consiste em estudar a história do texto, mas observar como a historicidade em sua matéria textual produz sentidos. Logo, é pela historicidade e pela produção dos sentidos que é possível dizer que as apresentações são atravessadas por discursividades.

Considerando ainda a análise das apresentações selecionadas nesse trabalho, trazemos a noção de recorte segundo Orlandi (1984, p. 14): “O *recorte* é uma unidade

discursiva. Por unidade discursiva, entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Dessa forma, operamos com recortes das apresentações, a partir dos quais realizamos uma análise qualitativa das apresentações.

No decorrer da análise do *corpus* empírico (peças de apresentações), constatamos também a necessidade de analisar o *corpus* discursivo. Assim, nosso propósito com o *corpus* discursivo é destacar as formações discursivas que interpelam a posição ideológica dos sujeitos nas apresentações. Na análise das peças, notamos que os sentidos das formações discursivas do novo, do mercado, do sucesso e do discurso modalizador são frequentes. Nesse caso, estabelecemos o estudo do *corpus* discursivo no último item do terceiro capítulo.

No próximo capítulo, trazemos a análise discursiva da posição ideológica dos sujeitos constituída no interior dessas apresentações dos livros didáticos de Língua Portuguesa.



### **CAPÍTULO III - IDEOLOGIA, SUJEITO, DISCURSO E SENTIDO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS APRESENTAÇÕES**

A apresentação é um texto cuja finalidade é ressaltar aspectos importantes de uma obra, assim constitui-se um dos sentidos da apresentação: “Ato de apresentar”. Nesse caso, o autor expõe em sua apresentação questões que considera relevantes sobre sua obra. Entretanto, nosso estudo sobre as apresentações não se resume a perspectiva simplória de observar o “ato de apresentar”, mas pretendemos analisar discursivamente esse material linguístico-histórico (texto) carregado de sentidos.

Ademais, destacamos que a apresentação é um texto que significa discursivamente o LD. Isso porque, apesar de estar em um lugar periférico (pré-texto), lugar que, geralmente, não é tão valorizado como os capítulos e as atividades do livro didático. No entanto, constitui um texto privilegiado para as nossas análises, porque temos acesso aos sentidos “fortes” no interior desse material. Sendo assim, a partir da apresentação, analisamos discursivamente a posição ideológica do sujeito e a dispersão de discursos e sentidos nesse texto linguístico-histórico.

As apresentações são textos que são significados enquanto lugares periféricos nos livros didáticos. Como observa Bernardo-Santos (2014), são lugares periféricos se comparados aos outros lugares que constituem o LD, por exemplo, seus capítulos. Todavia, estudamos a apresentação numa perspectiva discursiva, e por isso observamos como a apresentação significa discursivamente o livro didático.

Conforme Orlandi (2001), observamos o efeito de unidade do texto e a dispersão de sentidos que constituem os sujeitos. O texto, assim, se constitui enquanto unidade na medida em que é um todo empírico formado por começo, meio, progressão e fim; é considerado em sua dispersão, porque é unidade discursiva, e, portanto, carregado de sentidos.

É a partir dessa relação que observamos a apresentação enquanto lugar de dispersão do sujeito. Assim, segundo Orlandi (2001), o discurso é o lugar da heterogeneidade dos sentidos, a partir dele estudamos a posição do sujeito e os sentidos que interpelam tal posição. Sendo assim, nosso objetivo é demonstrar que esse material está atravessado por discursividades e múltiplos sentidos que interpelam a posição ideológica do sujeito (professor, aluno, autor).

Nesse contexto, trazemos as análises das apresentações dos LD de língua portuguesa, que (re)significam o LD em relação à tradição escolar: O papel do LD no ensino, sua função extra escolar, seu traço mercadológico. Sendo assim, é importante destacar que dividimos as análises em três dimensões: 1ª Análise das peças do Ensino Fundamental; 2ª Análise das peças do Ensino Médio; 3ª Análise das peças do Manual do professor.

### 3.1 Análises das peças do Ensino Fundamental

#### 3.1.1. Análise da peça 01<sup>3</sup> – O ensino para além da sala de aula

A apresentação em questão integra o material didático do 6º, 7º e 8º anos dos autores Faraco & Moura, edição de 1995 da editora Ática. Essa apresentação tem como título **Linguagem Nova**, que destaca uma linguagem na perspectiva do “novo”, um discurso que instaura uma ideia de originalidade, de maneira que as coisas serão colocadas de modo diferente do “velho”.

Essa discursividade do *novo* está proposta nos PCN (1997), que passam a observar a linguagem de modo diferente, a partir da necessidade de interlocução nas práticas sociais de distintos grupos na sociedade. É pela *nova* maneira de estudar a linguagem que há representações do mundo, de modo que isso acontece pela interação verbal, seja pela conversação ou pela escrita. Assim, como mostramos antes, essa nova forma de enxergar a linguagem verbal é entendida da seguinte maneira:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estrito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e interações de diversas naturezas, e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 24).

Esse contexto de mudanças instauradas pelos PCN (1997) traz essa perspectiva do *novo*. Nesse pensamento, os materiais didáticos passaram a direcionar seus estudos para a linguagem e sua relação com o mundo, seguindo a expectativa estabelecida pelos PCN (1997). Trata-se, portanto, de um estudo não somente voltado para a língua, mas

---

<sup>3</sup> Apresentação do livro de Faraco e Moura. **Linguagem Nova**. 8º ano. São Paulo. Ática, 1995.

para as diversas linguagens e suas representações. Vejamos a Sequência Discursiva (SD) abaixo:

2º Parágrafo: “[...] A língua escrita não só registra fatos desse mundo **mas** também lança perguntas sobre **as coisas da vida** [...]”. (Grifos nossos).

Essa proposta de reflexão sobre o mundo, observada no parágrafo acima, mostra a ruptura estabelecida pelos novos PCN (1997) no ensino, visto que propõem um estudo não apenas da língua, mas da linguagem e suas interações sociais. Essa perspectiva é estabelecida a partir do uso do “mas”, que constitui uma ruptura de sentidos no enunciado, de modo que não se trata de estudar a língua, mas, através dela instituir a reflexão do sujeito sobre o mundo.

Nessa direção, notamos que o sujeito autor está afetado pelos sentidos da reflexão, do questionamento, de uma maneira nova de enxergar o ensino. Sendo assim, a SD “as coisas da vida” (re) significa o ensino de LP para além da sala de aula, o que possibilita um ensino para a vida.

Nosso olhar para o sujeito parte de uma análise ideológica que nos possibilita estudar o funcionamento do discurso e a constituição do sujeito. Dessa maneira, observamos que o discurso do sujeito autor é tomado ideologicamente pelos sentidos da formação discursiva do *novo*. Por isso, ele traz um estudo que permite a reflexão sobre “as coisas da vida”, uma nova forma de estudar a língua.

Sequência Discursiva (SD) abaixo:

4º Parágrafo: “[...] Por isso, além dos exercícios de compreensão e análise, o livro apresenta estudos de redação e gramática que certamente vão **auxiliar** no aperfeiçoamento de sua expressão escrita.”. (Grifos nossos).

Nesse quarto parágrafo, observamos a formação discursiva modalizadora, que instaura um discurso de “auxílio”, que procura estabelece a ideia de que esse material didático vai auxiliar, ajudar, contribuir, etc. para os estudos. Não se trata de impor, ou instituir um discurso autoritário, mas um discurso auxiliar no ensino de LP. Dessa forma, destacamos que esse discurso é modalizador por (re)significar o LD enquanto discurso de ajuda, de auxílio. Isso porque o LD já significou enquanto autoridade, aquele que imperava no ensino, assim, há uma desconstrução dos sentidos de autoritarismo e a construção de um discurso de ajuda.

Essa formação discursiva modalizadora interpela ideologicamente o discurso do autor, e o faz produzir os sentidos de que o uso do LD vai auxiliar, ajudar e contribuir no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Desse modo, o discurso modalizador pretende mostrar que o papel do livro didático não é dominante no ensino, que é possível utilizá-lo como auxiliador. É válido destacar ainda que essa FD modalizadora se repete em outras peças mais adiante.

### 3.1.2 Análise da peça 02<sup>4</sup> – A uniformização dos discursos

Esta apresentação faz parte do LD do 8º ano, dos autores Nicola e Infante, um material da editora Scipione (1996), cujo título é **Palavras e Ideias**. Esse título tem como objetivo mostrar que esse material didático não trata apenas do estudo da língua (palavras) nas aulas de língua portuguesa, mas conduzir o estudante a refletir e expor suas ideias.

Abaixo, Sequência Discursiva:

1º Parágrafo: “Este é um livro de língua portuguesa. **Mas** desejamos que ele seja, antes de mais nada, um livro que forneça material para **que você pense a vida.**”. (Grifos nossos).

A conjunção adversativa “**mas**”, destacada na SD acima, revela uma relação de disjunção. Antes do **mas** há um discurso que aponta para o ensino de LP voltado para a língua, uma vez os livros de LP estabeleciam um ensino voltado para a estrutura. Depois do **mas**, há um discurso que (re)significa o LD como aquele que vai conduzir o estudante à reflexão sobre a vida. Assim, não é somente ensino de língua, mas um ensino em que o conhecimento é tratado como forma de interação e reflexão.

Tal como já mostramos antes, Grigoletto (1999) afirma:

[...] no seu *caráter homogeneizante*, que é dado pelo efeito de uniformização provocada pelos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às respostas do manual); na *repetição* de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos se seções e exercícios que se mantêm constantes por todo o livro [...]. (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Nesse contexto, Grigoletto (1999) afirma que o discurso do LD é homogeneizante, a começar com a padronização de perguntas e respostas; são as

---

<sup>4</sup> Apresentação do livro de Nicola e Infante. **Palavras e ideias**. 8º ano. São Paulo. Scipione, 1996.

mesmas ideias, o mesmo comportamento, que corroboram a reprodução dos mesmos discursos pelo sujeito aluno. Logo, Grigoletto nos mostra que, na verdade, no bojo das seções e atividades não há mudanças, o que há é a repetição e a uniformização do ensino.

3º Parágrafo: “Por outro lado, gostaríamos que **este livro colaborasse** para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar, aprender, ensinar e, principalmente, **tomar consciência do mundo**.”. (Grifos nossos).

Ainda sobre o primeiro parágrafo, observamos que o “você” se refere ao sujeito aluno, uma vez que o LD é produzido para ele. Este, por sua vez, deve **tomar consciência do mundo**, como está postulado no segundo parágrafo. Ora, se o sujeito aluno precisa assumir esse entendimento sobre o mundo é porque ele é significado enquanto aquele que não tem conhecimento do mundo e das coisas da vida. Logo, esse sujeito não é aquele que, normalmente, reflete, por isso precisa ser ajudado pelo livro didático.

### 3.1.3 Análise da peça 03<sup>5</sup> – O livro didático enquanto mercadoria

Esta peça compõe os LD do 7º e 8º anos, dos autores Cereja e Magalhães, um material da editora Atual (2010), que tem como título **Português Linguagens**. Esse título traz à tona os sentidos de que o ensino do Português está voltado para as diversas formas de linguagens.

Nessa apresentação, os autores procuram estabelecer um diálogo com o estudante, de maneira que, já no primeiro parágrafo, se dirige a ele como “Este livro foi escrito **para você**”. A expressão “para você” está presente nos nove parágrafos dessa apresentação. De tal modo, notamos um discurso de aproximação, de fechamento de espaço, ou seja, o LD foi produzido somente para o aluno, e para ninguém mais. Vejamos abaixo a SD dos nove parágrafos que constituem essa apresentação:

1º Parágrafo: “Este livro foi escrito **para você**.”. (Grifos nossos).

2º Parágrafo: “**Para você** que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas [...]”. (Grifos nossos).

3º Parágrafo: “**Para você** que gosta de trabalhar, às vezes individualmente, às vezes em grupo [...]”. (Grifos nossos)

---

<sup>5</sup> Apresentação do livro de Cereja e Magalhães. **Português: Linguagens**, 8º ano. São Paulo, Atual, 2010.

4º Parágrafo: “E também **para você** que, ‘plugado’ no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revista [...]”. (Grifos nossos).

5º Parágrafo: “**Para você** que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado [...]”. (Grifos nossos).

6º Parágrafo: “E também **para você** que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma [...]”. (Grifos nossos).

7º Parágrafo: “**Para você** que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões [...]”. (Grifos nossos).

8º Parágrafo: “**Para você** que gosta de ler, de criar, de falar [...]”. (Grifos nossos).

9º Parágrafo: “Enfim, este livro foi escrito **para você** que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.”. (Grifos nossos).

Destacamos que o **para você** (para o aluno) é um discurso que se repete ao longo do texto, como uma fórmula, tal como temos em propagandas, em que o produto X é o melhor e o mais indicado que qualquer outro. Assim, os sentidos que recortam os discursos do mercado ficam bem evidentes nessa apresentação, como o exemplo dos slogans que circulam na mídia:

1. “Este residencial foi planejado pra você.”;
2. “Esse Jeans foi feito pra você.”;
3. “Este é o carro dos seus sonhos.”;
4. “A loja X tem tudo que você precisa.”.

Da mesma forma, temos o discurso “Este livro foi escrito para você”. Destacamos aspectos particulares de um discurso cujo interesse é publicitário, de propagar e vender o LD. Daí, observamos que as condições de produção em que o livro se encontra são a do mercado. Dessa forma, quanto mais o LD é interessante, mais vende. Sendo assim, a apresentação está produzindo o efeito de sentido da propagação/venda desse material enquanto mercadoria.

No ponto de vista de Pêcheux (1997a), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, nesse caso, o indivíduo autor desse material didático é interpelado em sujeito, e sua posição sujeito está atravessada ideologicamente pelos sentidos do mercado. Por isso, inconscientemente, o sujeito é tomado pelos sentidos da publicidade. Então, as relações de sentido entre propaganda e venda são estabelecidas, discursivamente, no texto da apresentação.

Nessa perspectiva, a posição do sujeito enquanto autor é atravessada pelo FD do mercado, produzindo os sentidos da propaganda sobre o LD. Sendo assim, nos interessa analisar que, embora a apresentação esteja direcionada ao aluno, é sabido que o grande interesse em adquirir esse material parte das escolas, dos diretores, dos professores, dos coordenadores e dos pais.

Esse interesse parte do sujeito do ensino (diretor, coordenador, etc.) porque procuraram um material que proporcione sucesso ao estudante, já que tal sucesso também garante sucesso à escola. Logo, notamos também as condições de produção do discurso do sucesso no interior das apresentações.

Nesse contexto, o sujeito editor é responsável por toda triagem editorial e, segundo Souza (1999), há uma ligação entre aspectos ideológicos e razões econômicas nesse processo. Uma vez que o livro tem sucesso, mais exemplares são vendidos, e quanto mais vendidos, mais geram lucro. Esses sentidos do mercado também apontam para a FD do sucesso, ou seja, quanto mais se vende o LD, mais sucesso esse material terá.

Assim, só é possível analisar o funcionamento dos sentidos através da materialidade do texto, pois da “compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.” (ORLANDI, 2001, P. 86). Com efeito, podemos observar na materialidade dessa apresentação o funcionamento da FD do mercado.

### 3.1.4 Análise da peça 04<sup>6</sup> – A construção do conhecimento

Esta apresentação diz respeito ao **Projeto Teláris** de Língua Portuguesa, um volume do 9º ano, produzido pela editora Ática em 2012. Foi elaborado pelas autoras Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Segundo as autoras, esse projeto está inspirado na forma latina *telarium*, que significa “tecelão”, para “evocar o entrelaçamento dos saberes na construção do conhecimento”.

Abaixo, Sequência Discursiva:

1º Parágrafo: “**Interagir, compreender** as mudanças trazidas pelo tempo [...]”. (Grifos nossos).

2º Parágrafo: “Este livro foi feito pensando em você e tem por finalidade **ajudá-lo** nesses desafios e **contribuir** para sua formação como leitor e produtor de textos. Mas também tem outros objetivos: aguçar a imaginação, informar, discutir assuntos polêmicos, **contribuir** para aflorar emoções, **estimular** o espírito crítico e, principalmente, tornar seus estudos prazerosos.”. (Grifos nossos).

Conforme as expressões grifadas no segundo parágrafo, observamos que o discurso do auxílio é reiterado nessa apresentação. Assim, os sentidos de colaboração ao

---

<sup>6</sup> Apresentação do livro de Borgatto e at. al. **Projeto Teláris**. 9º ano do Ensino Fundamental. São Paulo. Ática, 2012.

ensino são, mais uma vez, instituídos. Nesse caso, o LD é significado como aquele que **ajuda** o aluno a ser ótimo leitor e produtor de textos, e ainda auxilia-o a interagir e compreender as mudanças que ocorrem ao seu redor, como exposto no primeiro parágrafo.

Nesse caminho, notamos que o enunciado “Este livro foi feito pensando em você” é, mais uma vez, retomado no segundo parágrafo dessa apresentação. Com isso, notamos que, mesmo tratando sobre questões de ensino de língua portuguesa, o autor é afetado pelos sentidos do mercado. Isso acontece na medida em que o texto da apresentação é elaborado de modo que cause a melhor impressão, utilizando recursos para obter a adesão dos sujeitos do ensino ao LD. Logo, não se trata apenas de ensino, mas de empreendimento, o investimento em material didático para o sujeito (aluno) tem como objetivo um retorno (sucesso). Esse é um efeito ideológico, em que o autor é tomado pelos sentidos do mercado, assim, como citado antes, Orlandi destaca o seguinte:

[...] [a ideologia] não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história na sua necessidade conjunta, na sua materialidade. Ou seja, só podemos ter língua e história conjugadas pelo efeito ideológico, pela consideração de sua materialidade específica, ou seja, pela referência ao (inter)discurso. (ORLANDI, 2007b, p. 39 e 40).

Desse modo, o sujeito é assujeitado, pois ao se posicionar, é interpelado por uma anterioridade discursiva. Assim, a posição do sujeito autor é tomada, em condições materiais, pelos sentidos do mercado. Isso nos remete a questão do sujeito enquanto uma posição interpelada pela interdiscursividade do Capital.

## 3.2. Análises das peças do Ensino Médio

### 3.2.1 Análise da peça 05<sup>7</sup> - O livro didático e o lugar do professor

A apresentação a que procedemos esta análise é parte do livro didático de Língua Portuguesa **Novas Palavras**, da editora FTD, de 2011. Esse título do LD sugere o trabalho com o *novo*, ou seja, trata-se de um ensino de língua voltado para uma nova perspectiva. Um discurso que inaura uma ideia de originalidade, de maneira que as

---

<sup>7</sup> Apresentação do livro de Amaral e et. al. **Novas Palavras**. Volume único. São Paulo. FTD, 2011.



coisas serão postas de modo diferente do *velho*. Esse discurso traz à tona os sentidos da inovação.

Esse material didático foi elaborado com o trabalho de quatro autores, Emília Amaral et. al. Trata-se de um volume único para Ensino Médio, cuja organização está dividida em três partes, quais sejam: Literatura; Gramática; Redação e Leitura. A seguir, observamos que as discursividades da eficiência e do auxílio são reiteradas nessa apresentação.

Abaixo, Sequência Discursiva:

1º Parágrafo: “A **utilização eficiente** deste livro propõe a compreensão de que ele é um **instrumento auxiliar** nas aulas de Língua Portuguesa [...]”. (Grifos nossos).

Nesse parágrafo, temos o discurso de que a “utilização eficiente” do LD o torna, efetivamente, um *instrumento* de auxílio em aulas de Língua Portuguesa. Isto é, se o professor não usá-lo com eficiência, tal livro não atingirá os objetivos pelos quais foi planejado. Dessa maneira, o sujeito (professor) é o principal responsável em tornar o livro didático eficiente.

Além disso, notamos a presença de um discurso **auxiliar**, um interdiscurso que tem se repetido nas apresentações dos materiais didáticos, em que, pela formação discursiva modalizadora, reforça a ideia de que o LD apenas auxilia nas aulas de LP. Nesse caso, percebemos a repetição do mesmo, ou seja, esse discurso é constantemente retomado nas apresentações. Trata-se de um discurso “auxiliar”, que pretende levar o aluno a aperfeiçoar ora as regras gramaticais ora a escrita.

Abaixo, Sequência Discursiva:

2º Parágrafo: “A organização em três grandes setores –Literatura –Gramática e Redação e Leitura – visa a essa flexibilidade, pois **desobriga o uso linear do livro didático**, permitindo a construção de programas adequados às condições específicas de cada unidade escolar, de cada turno e mesmo de cada turma.”. (Grifos nossos).

No parágrafo acima, é possível observar como são distribuídas as posições dos sujeitos no ensino. Ao professor é permitido produzir seus programas. Tal afirmação, por sua vez, nos remete a um discurso de *desobrigação* ao uso do LD de maneira linear. Isso significa que, se há uma renúncia ao discurso do uso exaustivo e uniforme desse material durante as aulas, é fato, então, que o discurso de obrigação em utilizá-lo no ensino de LP é frequente.

Corroborando tal análise, é importante destacarmos que o discurso observado nessa apresentação incide sobre o *já dito*, dizeres que são retomados pelos sujeitos. Dessa forma, a memória discursiva institui o LD enquanto auxiliar para o ensino de língua, pois não há obrigação em usá-lo. Sobre esse assunto Orlandi (2002) afirma que “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras.” (p.32).

Assim, é pela história que o sujeito é significado. Por isso, o sujeito autor não tem controle sobre o seu discurso nas apresentações, ele é afetado pela interdiscursividade da FD modalizadora. Discurso que consiste em (re)significar o livro didático enquanto auxiliador nas aulas de língua portuguesa.

7º Parágrafo: “[...] num esforço de conjunção cujo resultado almejado é o encontro entre o estudante e o texto, via mediação do **professor**, figura cujo resultado da **garimpagem dos sentidos de fato formadores**.”. (Grifos nossos).

Nesse parágrafo, chamamos atenção a autoridade que o professor exerce no ensino; lhe são conferidos os sentidos de “catar, escolher” os melhores sentidos na produção de um texto. Daí, vem o discurso de que as respostas só estão “corretas” se estiverem conforme o proposto no livro didático ou de acordo com o pensamento do professor.

Destarte, a reiteração de certos discursos, como da eficiência, do auxílio e do certo significam através da historicidade, de maneira que há uma relação entre o que já foi dito (interdiscurso) e uma relação com o que está sendo dito (intradiscurso). Logo, observamos o funcionamento da paráfrase, que nos remete ao dizível, de modo que “[...] em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer.” (ORLANDI, 2002, p. 36).

### 3.2.2 Análise da peça 06<sup>8</sup>- Um instrumento facilitador do ensino

Esta apresentação faz parte do **Projeto Voaz** de Língua Portuguesa, volume único do Ensino Médio, elaborado por Elizabeth Campos e et al. (editora Ática, 2013).

---

<sup>8</sup> Apresentação do livro de Campos e et. al. **Projeto Voaz**: Língua Portuguesa. Volume único: Ensino Médio. São Paulo. Ática, 2013.

Esse projeto, segundo as autoras, tem como título **Voaz**, por ser a junção do vocábulo “voar” mais o sufixo “az”, representando, assim, a ideia de alguém capaz de voar. Nesse caso, o aluno é visto como “capaz de alçar voo em direção ao conhecimento.”.

Abaixo, Sequência Discursiva:

1º Parágrafo: “[...] você encontrará aqui atividades elaboradas com o objetivo de **facilitar** seu domínio de mecanismos da língua portuguesa necessários à boa compreensão de um texto e a uma comunicação oral e escrita mais consciente. Portanto, o propósito das sugestões de trabalho apresentadas é que **você** leia, escreva e utilize os recursos da língua cada vez mais e melhor.”. (Grifos nossos).

2º Parágrafo: “Ao longo deste Projeto, você vai ler textos de diversos gêneros e explorar os mecanismos linguísticos e textuais que os organizam. Terá, ainda, a possibilidade de **exercitar** esse conteúdo e aproveitá-lo em suas produções.”. (Grifos nosso).

Nesse contexto, o aluno é aquele que “nunca” sabe usar os recursos da língua, e deve recorrer constantemente ao uso da gramática. Desse modo, a representação do sujeito aluno na apresentação é tomada por um dizer historicamente constituído. Em que o aluno é aquele que deve saber ler, escrever e utilizar as regras da gramática com eficiência. Esses sentidos são determinados pela relação do sujeito com a história, como destaca Orlandi (2007b).

Essa apresentação está diretamente voltada para o aluno, por isso, notamos os sentidos que recortam sua posição. Sendo assim, o aluno, enquanto sujeito, é constituído pelos sentidos daquele que precisa estar sempre **aperfeiçoando** o uso da língua, **exercitando** conteúdos e atividades. Logo, o modo pelo qual ele se constitui em sujeito não lhe é acessível, é um efeito ideológico (ORLANDI, 2007b p. 48). Assim, esses sentidos interpelam a posição aluno através da ideologia, de modo que esse sujeito não escolhe os sentidos, ao contrário, os sentidos interpelam sua posição através do *já dito*. Sobre esse *já dito*, trazemos à baila a perspectiva de Orlandi (2001, p.86):

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em um texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.

Orlandi (2001) explica, primeiramente, que as palavras têm sentido porque partem de um discurso anterior. Sendo assim, o texto só se torna possível porque os

sentidos que o constituem advêm da exterioridade (o interdiscurso). Então, analisamos a produção de sentido a partir do discurso de aperfeiçoamento e de facilidade que são discursividades recorrentes no livro didático.

Sendo assim, ressaltamos que o uso das palavras “facilitar” e “aperfeiçoar” produzem o sentido de que esse material é o mais indicado para o uso. Pois seu papel é **facilitar** o ensino, daí, o aluno poder “ler, escrever e utilizar os recursos da língua cada vez mais e melhor”. Esse funcionamento discursivo desfaz os sentidos do LD enquanto imperioso, restritivo e o (re)significa enquanto facilitador no ensino.

### 3.2.3 Análise da peça 07<sup>9</sup> - Um material feito para o seu sucesso

Esta apresentação compõe o livro **Revisões & exercícios**, volume único do Ensino Médio, foi produzido por Elizabeth Campos e at. al., também constitui um material do projeto *Voaz* (2013). Recebe esse título porque foi desenvolvido para o aperfeiçoamento do aluno em seus estudos, através de revisões e exercícios. Desde o início, fica claro que o objetivo com esse material é alcançar o estudante, como expresso a seguir:

Abaixo, Sequência Discursiva:

1º parágrafo: “Este é o caderno de Revisão e Exercícios do Voaz. Nele apresentamos uma síntese de todo o conteúdo do Voaz Português. Ao usá-lo, você vai **resgatar** e destacar, em linhas gerais, os principais conceitos estudados nos três módulos. Para isso, apresentamos um quadro de resumos seguido de atividades preparadas especialmente para este Caderno, além de uma série de atividades extraídas dos principais exames nacionais. Tudo isso para o seu **aprimoramento e ingresso nas melhores universidades do país**.”. (Grifos nossos).

Esse discurso em torno dos exercícios e atividades sobre o ensino de LP é imperativo, de modo que faz expandir os sentidos de que o uso desse material e a realização de diversas atividades conduzem ao êxito nos estudos e ao sucesso na vida estudantil. Assim, há, na SD acima, a constituição de um discurso de facilidade estabelecido através de resumos e atividades, em que o estudante terá sucesso garantido, tal como está posto “Tudo isso para o seu aprimoramento e ingresso nas melhores universidades do país”.

---

<sup>9</sup> Apresentação do livro de Campos e at. al. **Caderno de Revisões e exercícios**. Projeto Voaz: Língua Portuguesa. Volume Único: Ensino Médio. São Paulo. Ática, 2013.

Nessa perspectiva, observamos o efeito de evidência que a ideologia produz na medida em que é evidente que a síntese de conteúdos e atividades trará ao aluno aprovação em exames nacionais (vestibulares, ENEM). Esse efeito de evidência é produzido pela ideologia, que, por sua vez, instaura os sentidos do sucesso escolar. Pois a aprovação **nas melhores universidades do país** permite esse sucesso.

Nesse contexto, notamos que o discurso veiculado nessa apresentação institui os sentidos do sucesso escolar, porque ao **resgatar** e **aprimorar** o conhecimento o aluno se torna um sujeito eficiente para o ensino, o que o proporciona o sucesso.

### 3.2.4 Análise da peça 08<sup>10</sup> - Um material que ajudar a compreender a língua portuguesa

Essa peça faz parte dos volumes: 1, 2 e 3 do Ensino Médio, do material didático de Cereja e Magalhães, cujo título é **Português Linguagens**. Foi lançado pela editora Saraiva em 2013. Esse título destaca um ensino em que há reflexão de como a linguagem perpassa as relações sociais e os meios de comunicação, enfatizando também as mudanças científicas e culturais sofridas neste século.

Abaixo, Sequência Discursiva:

6º parágrafo: “Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leituras, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, **prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares** e oferecer-lhe condições para que **produza**, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos [...]”. (Grifos nossos).

7º parágrafo: “Além disso, tem em vista **ajudá-lo a compreender** e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa [...]”. (Grifos nossos).

Nos parágrafos acima, ressaltamos que a posição do sujeito aluno é, mais uma vez, daquele que tem que realizar tarefas e resolver atividades para se preparar para um exame ou uma prova. O aluno não se constitui enquanto sujeito preparado para o mundo, mas para o Enem e os vestibulares.

Outro aspecto que vale observar é o uso das palavras **compreender** e **produzir** que estão, novamente, relacionadas à posição do aluno. Esse sujeito se constitui a partir do dizível (interdiscurso) em função de sua posição, (re) produzindo os sentidos de que

---

<sup>10</sup> Apresentação do livro de Cereja e Magalhães. **Português: Linguagens**. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo. Saraiva, 2013.

precisa estar sempre produzindo, exercitando seus conhecimentos e procurando compreender a língua portuguesa, como exposto no sexto e sétimo parágrafos.

É interessante notar ainda que os sentidos que recortam a posição ideológica do aluno são de que ele nunca tem um bom entendimento sobre o funcionamento de sua língua materna. Por isso, das cinco apresentações analisadas, quatro expõem o fato de que o LD vai ajudar o aluno a melhorar seu entendimento sobre a língua portuguesa. Esse é o discurso do ensino de gramática, a partir do qual o aluno deve reproduzir todas as regras gramaticais, só assim ele pode compreender a língua.

Abaixo, Sequência Discursiva:

8º parágrafo: “Enfim, este livro foi feito pra você, jovem **sintonizado com a realidade do século XXI**, que é **dinâmico** e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar [...]”. (Grifos nossos).

Nesse oitavo parágrafo, destacamos também o discurso de inovação, que está direcionado ao aluno, e traz a perspectiva do uso das linguagens. Assim como os PCN (1997) passaram a valorizar o estudo da linguagem a partir da década de 80, os autores também trouxeram essa novidade para o seu material didático. Essa interdiscursividade do *novo* afeta o sujeito autor, por isso seu discurso é tomado pelos sentidos da “realidade do século XXI”, do “dinâmico”, e, portanto, da novidade em estudar as linguagens nesse contexto de ruptura entre o *velho* e o *novo*.

### 3.3. Análises das peças do Material do professor

#### 3.3.1 Análise da peça 09<sup>11</sup> - Um manual com sugestões e respostas

Essa apresentação constitui o livro didático **Língua, Literatura e Redação**, volume 3 para Ensino Médio, da editora Scipione (1993). Esse material didático foi elaborado por José de Nicola, está dividido em três partes, quais sejam: Língua Portuguesa; Literatura e Redação. É nesse sentido que o autor discute a importância desses três setores nessa apresentação.

Nos primeiros cinco parágrafos dessa apresentação, o autor se dedica a descrever, sistematicamente, como foi elaborada cada parte do LD. E nos parágrafos

---

<sup>11</sup> Apresentação do livro de José de Nicola. **Língua, Literatura e Redação**. Volume 3. São Paulo. Scipione. 1993.

seis e sete, observamos que o autor destaca sua expectativa em relação ao que esse material didático pode proporcionar ao aluno.

Abaixo, Sequência Discursiva:

6º parágrafo: “Esperamos, desta forma, **colaborar** para um ensino de Língua, Literatura & Redação mais **atual**, dinâmico e, sem abrir mão da qualidade, **voltado aos interesses do aluno**.”. (Grifos nossos).

Observamos que, mesmo quando a apresentação está direcionada ao professor, como no enunciado “Aos meus colegas professores”, o interesse está, na realidade, direcionado ao aluno. Dessa maneira, mesmo sendo o manual do professor, os sentidos de colaboração estão voltados para o aluno.

Nesse contexto, notamos também o discurso da **atualidade**, que está voltado para o sentido do *novo*, um discurso que é muito frequente nos materiais didáticos. Esse discurso do novo não se trata de algo que foi dito pela primeira vez pelo autor desse material didático. Ao contrário, trata-se de um discurso que é retomado e instaura uma ideia de originalidade; de maneira que as coisas serão postas de modo diferente do *velho*.

O discurso do *novo* está fundamentado no dizível (o interdiscurso), esse discurso traz à tona os sentidos da novidade e isso é utilizado para produzir um efeito de sentido positivo, de algo que é novo e atual. Esse discurso está direcionado ao seu público alvo (o aluno), com o objetivo de causar interesse pelo que é diferente do passado, ou seja, pela inovação.

Abaixo, Sequência Discursiva:

7º parágrafo: “Como algumas questões permitem múltiplas interpretações e resoluções, gostaríamos de enfatizar que as respostas que seguem constituem apenas um roteiro ou então um esclarecimento de nosso intuito ao elaborar as perguntas. É com esse mesmo espírito que **tomamos a liberdade de sugerir, nas respostas**, outros elementos a serem desenvolvidos em sala de aula, que propiciem, esperamos, discussões ricas e agradáveis.”. (Grifos nossos).

No enunciado “tomamos a liberdade de sugerir, nas respostas”, destacamos que o professor também é afetado pelo discurso de verdade do LD. Isso acontece na medida em que o professor é orientado pelas discussões e respostas estabelecidas nos manuais do professor sem indagações. Daí, a perpetuação de um ensino em que os sentidos são fechados, estabelecendo um caráter massificante dos sujeitos.

### 3.3.2 Análise da peça<sup>12</sup>- Um instrumento para facilitar na formação do aluno

Esta análise se refere à apresentação do **Manual do professor**, que também é um material didático do **Projeto Voaz**, produzido por Elizabeth Campos e at. al. (2013), volume único do Ensino Médio. Esse manual traz uma série de indicações de como o professor pode trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Abaixo, Sequência Discursiva:

1º Parágrafo: “**Colaborar** com a formação de um **aluno leitor, produtor de texto** e conhecedor de muitos mecanismos implicados na comunicação mais eficiente é nosso objetivo.”. (Grifos nossos).

3º Parágrafo: “Organizada em unidades de dois capítulos, a coleção propõe ainda relacionar os diversos tipos de conhecimentos implicados no estudo da língua, de modo que cada informação seja não apenas complementar a outra, mas **facilitadora** da compreensão e da apropriação do **novo conteúdo**.”. (Grifos nossos).

O manual do professor não é senão a cartilha do que deve ser seguido por esse profissional. Ele determina as ações do professor, por isso que esse sujeito (re)produz certos sentidos, não outros, como destaca Orlandi (2002). Sendo assim, são estabelecidas as soluções para o bom ensino, regras e atividades para um desempenho adequado na vida escolar. Tais sentidos são advindos de um lugar (manual) que direciona as ações do docente.

Nesse contexto, o discurso das autoras é interpelado pelos sentidos da facilidade para a obtenção do conhecimento, visto que a explanação dos conteúdos e das atividades proporciona a facilitação ao conhecimento. Dessa maneira, observamos que o discurso é o *mesmo*, que retoma a perspectiva de que o aluno deve retomar conteúdos com facilidade.

Os sentidos que perpassam esse manual o colocam num patamar de instrumento que corrobora a eficácia na formação dos estudantes, de modo a **colaborar** e **facilitar** o conhecimento adquirido pelos alunos. Assim como já exposto antes, Orlandi (2002, p. 43) afirma:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas

---

<sup>12</sup> Apresentação do livro de Campos e at. al. **Manual do Professor**. Projeto Voaz: língua portuguesa: Volume único: Ensino médio. São Paulo: Ática, 2013.



mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.

Dessa maneira, a formação discursiva modalizadora que perpassa esse manual o constitui enquanto instrumento facilitador. Isso acontece porque ideologicamente o livro didático é significado enquanto um lugar em que o conhecimento é simplificado, mais acessível e facilitado. Desse modo, esse material didático também é significado enquanto facilitador.

Portanto, a partir da memória discursiva, notamos que tanto a posição do sujeito autor como os seus discursos são afetados pela exterioridade discursiva. Ou seja, seus discursos são interpelados pelos sentidos da colaboração e facilitação. Uma formação discursiva modalizadora que apaga o sentido de autoridade referente ao LD e o significa enquanto facilitador do ensino. Tais sentidos, por sua vez, reforçam a ideia de que o livro didático é essencial para o bom andamento das aulas e para uma ótima contribuição na formação dos alunos.

### 3.4 *Corpus* discursivo

Nosso propósito com o *corpus* discursivo é enfatizar a reiteração de algumas formações discursivas que interpelam a posição ideológica do sujeito nas apresentações dos livros didáticos. Assim, a partir das peças analisadas, observamos que o sujeito é interpelado por algumas formações discursivas, quais sejam: a formação discursiva modalizadora, a formação discursiva do mercado, a formação discursiva do novo e a formação discursiva do sucesso.

Em nossas análises, notamos que a formação discursiva modalizadora é frequente, isso porque se trata de um discurso que pretende mostrar que o papel do LD não é mais dominante no ensino. Isso acontece quando há utilização das palavras auxiliar, ajudar, contribuir, e colaborar, como podemos ver nos enunciados das sete peças abaixo:

#### Peça 1

4º Parágrafo: “[...] Por isso, além dos exercícios de compreensão e análise, o livro apresenta estudos de redação e gramática que certamente vão **auxiliar** no aperfeiçoamento de sua expressão escrita.”. (Grifos nossos).

#### Peça 2

3º Parágrafo: “Por outro lado, gostaríamos que este livro **colaborasse** para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar, aprender, ensinar e, principalmente, tomar consciência do mundo.”. (Grifos nossos).

#### Peça 04

2º Parágrafo: “Este livro foi feito pensando em você e tem por finalidade **ajudá-lo** nesses desafios e **contribuir** para sua formação como leitor e produtor de textos. Mas também tem outros objetivos: aguçar a imaginação, informar, discutir assuntos polêmicos, **contribuir** para aflorar emoções, estimular o espírito crítico e, principalmente, tornar seus estudos prazerosos.”. (Grifos nossos).

#### Peça 05

1º Parágrafo: “A utilização eficiente deste livro propõe a compreensão de que ele é um instrumento **auxiliar** nas aulas de Língua Portuguesa”. (Grifos nossos).

#### Peça 08

7º parágrafo: “Além disso, tem em vista **ajudá-lo** a compreender e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa [...]”. (Grifos nossos).

#### Peça 09

6º parágrafo: “Esperamos, desta forma, **colaborar** para um ensino de Língua, Literatura & Redação mais atual, dinâmico e, sem abrir mão da qualidade, voltado aos interesses do aluno.”. (Grifos nossos).

### Peça 10

1º Parágrafo: “**Colaborar** com a formação de um aluno leitor, produtor de texto e conhecedor de muitos mecanismos implicados na comunicação mais eficiente é nosso objetivo.”. (Grifos nossos).

Essa formação discursiva modalizadora interpela ideologicamente o discurso do autor, e o faz produzir os sentidos de que o uso do livro didático vai auxiliar, ajudar e contribuir no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Isto é, não se trata de impor a utilização desse material, tal como já foi significado e produziu um sentimento de aversão ao uso do LD. Então, o discurso modalizador pretende mostrar que o papel do livro didático não é dominante no ensino, que é possível utilizá-lo como auxiliador.

Destacamos ainda a formação discursiva do novo, que é proposta nos PCN (1997). Esses parâmetros estabelecem um ensino voltado para a linguagem, a partir da necessidade de interlocução nas práticas sociais de distintos grupos na sociedade. É pela *nova* maneira de estudar a linguagem que há representações do mundo, assim, o ensino restrito à língua dá espaço ao pensamento, à reflexão.

Esse discurso do *novo* não se trata de algo que foi dito pela primeira vez pelos autores dos materiais didáticos. Ao contrário, trata-se de um discurso que é retomado pelo interdiscurso e instaura uma ideia de originalidade; de maneira que as coisas serão postas de modo diferente do *velho*. Vejamos os recortes das peças abaixo:

### Peça 01

2º Parágrafo: “[...] A língua escrita não só registra fatos desse mundo mas também lança perguntas sobre **as coisas da vida** [...]”. (Grifos nossos).

### Peça 02

1º Parágrafo: “Este é um livro de língua portuguesa. Mas desejamos que ele seja, antes de mais nada, um livro que forneça material para **que você pense a vida**.”. (Grifos nossos).

### Peça 09

6º parágrafo: “Esperamos, desta forma, colaborar para um ensino de Língua, Literatura & Redação mais **atual**, dinâmico e, sem abrir mão da qualidade, voltado aos interesses do aluno.”. (Grifos nossos).

### Peça 10

3º Parágrafo: “Organizada em unidades de dois capítulos, a coleção propõe ainda relacionar os diversos tipos de conhecimentos implicados no estudo da língua, de modo

que cada informação seja não apenas complementar a outra, mas facilitadora da compreensão e da apropriação do **novo conteúdo**.”. (Grifos nossos).

Essa formação discursiva do *novo* está fundamentada no *dizível* (o interdiscurso), esse discurso traz à tona os sentidos da novidade e isso produz um efeito de sentido positivo e direcionado ao público alvo (aluno). Trata-se, portanto, de um discurso que (re)significa o LD como aquele que vai conduzir o estudante a um novo caminho, o caminho da reflexão sobre a vida. Assim, essa inovação traz a perspectiva de que o ensino não deve estar voltado só para a língua, mas para uma *nova* maneira de ensinar, em que o conhecimento é tratado como forma de interação e reflexão.

Ademais, observamos também que a posição do sujeito autor é atravessada pela formação discursiva do mercado, assim, suas palavras significam o livro didático enquanto mercadoria. Deste modo, expomos abaixo os recortes das peças:

### Peça 03

1º Parágrafo: “Este livro foi escrito **para você**.”. (Grifos nossos).

2º Parágrafo: “**Para você** que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas [...]”. (Grifos nossos).

3º Parágrafo: “**Para você** que gosta de trabalhar, às vezes individualmente, às vezes em grupo [...]”. (Grifos nossos)

4º Parágrafo: “E também **para você** que, ‘plugado’ no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revista [...]”. (Grifos nossos).

5º Parágrafo: “**Para você** que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado [...]”. (Grifos nossos).

6º Parágrafo: “E também **para você** que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma [...]”. (Grifos nossos).

7º Parágrafo: “**Para você** que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões [...]”. (Grifos nossos).

8º Parágrafo: “**Para você** que gosta de ler, de criar, de falar [...]”. (Grifos nossos).

9º Parágrafo: “Enfim, este livro foi escrito **para você** que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.”. (Grifos nossos).

### Peça 04

2º Parágrafo: “**Este livro foi feito pensando em você** e tem por finalidade ajudá-lo nesses desafios e contribuir para sua formação como leitor e produtor de textos. Mas também tem outros objetivos: aguçar a imaginação, informar, discutir assuntos polêmicos, contribuir para aflorar emoções, estimular o espírito crítico e, principalmente, tornar seus estudos prazerosos.”. (Grifos nossos).

### Peça 08

8º parágrafo: “Enfim, este livro **foi feito pra você**, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar [...]”. (Grifos nossos).

Nos recortes acima, destacamos que o enunciado “para você” se repete ao longo dessas três peças, sendo que na peça 03 o mesmo enunciado está presente nos nove parágrafos da apresentação. Ele é reiterado como uma fórmula, tal como temos em propagandas, em que um produto é o mais indicado que qualquer outro. Assim, observamos discursivamente os sentidos de propaganda e venda que advêm do discurso do mercado.

Sendo assim, notamos um forte apelo publicitário. Daí, observamos que as condições de produção em que o livro se encontra são a do mercado. Dessa forma, quanto mais o LD é interessante, mais vende. Logo, essas apresentações estão atravessadas pelos sentidos de propagação/venda de um produto (livro didático).

Quanto mais exemplares são vendidos, mais geram lucro. No ponto de vista de Pêcheux (1997a), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, por isso a posição autor é atravessada ideologicamente pelos sentidos do mercado, assim, inconscientemente, o sujeito é tomado pelos sentidos do capital.

Além disso, destacamos também a formação discursiva do sucesso, cujo interesse é promover o livro didático. Essa FD interpela o sujeito do ensino (diretor, coordenador) porque procuram um material que proporcione sucesso ao estudante, já que tal sucesso também garante sucesso à escola. Vejamos as sequências discursivas das peças a seguir:

### Peça 7

1º parágrafo: “Este é o caderno de Revisão e Exercícios do Voaz. Nele apresentamos uma **síntese de todo o conteúdo** do Voaz Português. Ao usá-lo, você vai resgatar e destacar, em linhas gerais, os principais conceitos estudados nos três módulos. Para isso, apresentamos um quadro de resumos seguido de atividades preparadas especialmente para este Caderno, além de uma série de atividades extraídas dos principais exames nacionais. Tudo isso para o seu **aprimoramento e ingresso nas melhores universidades do país.**” (Grifos nossos).

### Peça 8

6º parágrafo: “Por meio de **atividades** sistematizadas e de roteiros de leituras, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, **prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares** e oferecer-lhe condições para que **produza**, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos [...]”. (Grifos nossos).

Essa formação discursiva do sucesso instaura os sentidos de “aprimoramento” e “preparação”. Assim, por meio de atividades e síntese de conteúdos, o aluno obtém

sucesso. Logo, não se trata apenas de ensino, mas de empreendimento, o investimento nesse sujeito (aluno), que proporciona um retorno, o sucesso. Esse é um efeito ideológico que interpela a posição do autor e o faz produzir esses sentidos.

Nessa perspectiva, observamos que essa formação discursiva do sucesso é um o efeito de evidência produzido pela ideologia, pois há uma certeza de que o resumo de conteúdos e atividades proporcionam ao aluno aprovação em exames nacionais (vestibulares, ENEM). Esse é um efeito ideológico elementar, que se trata de um ritual em que os sujeitos estão interpelados pela FD do sucesso escolar. Assim, o aluno só é um sujeito bem sucedido se obtém aprovação nos melhores exames nacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da discussão aqui realizada, concluímos que as apresentações analisadas acima estão, principalmente, atravessadas pela formação discursiva modalizadora, formação discursiva do mercado, formação discursiva do novo e formação discursiva do sucesso. Assim, constatamos que as apresentações são significadas a partir da dispersão de sentidos que recortam a posição ideológica do sujeito. O que só foi possível observar a partir da materialidade linguístico-histórica.

Assim, Orlandi (2002) observa que o sujeito é interpelado pelo inconsciente e é “[...] afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” (p. 20). Nesse caso, antes mesmo de falar, as palavras já são constituídas de sentido e são afetadas pela língua e pela história. É assim que as posições autor/aluno/professor são interpeladas pela ideologia e esses sujeitos significam a partir da historicidade, ou seja, dos sentidos já constituídos pelo interdiscurso.

Nesse ponto, enfatizamos que a historicidade afeta a maneira como o sujeito produz sentido numa dada conjuntura, isso porque a historicidade diz respeito ao “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (ORLANDI, 2002, p. 31). Assim, observamos que a posição ideológica do sujeito (autor, aluno, professor) é afetada por um *já dito*, da memória discursiva.

A posição autor, por exemplo, está afetada pelos sentidos das formações discursivas do mercado e do sucesso. Assim, observamos que mesmo tratando sobre questões de ensino de língua portuguesa, o discurso do autor significa materialmente o LD. Isso acontece na medida em que o texto da apresentação é elaborado de modo que cause a melhor impressão, utilizando recursos da publicidade para obter maior adesão dos sujeitos do ensino. De tal modo, não se trata apenas de ensino, mas de empreendimento, o investimento nesse sujeito (aluno) tem como objetivo um retorno (sucesso), a venda.

Nesse contexto, notamos que a posição do aluno é significada pela formação discursiva modalizadora, de modo que esse discurso do auxílio, que coloca o LD num lugar de ajudador, tem sido frequente nas apresentações que analisamos. A reiteração do

discurso de auxílio, de contribuição e colaboração tem por finalidade levar o aluno a manter uma dependência desse material que afirma servir de auxílio em muitas situações no contexto de ensino.

Além disso, a posição do aluno também é interpelada pelos sentidos daquele que resgata, que retoma e que precisa da ajuda do livro didático. Desse modo, sua posição é significada a partir da resolução de tarefas, recuperação dos conteúdos através de atividades. O aluno, nesse contexto, não se constitui enquanto sujeito preparado para refletir sobre o mundo, como está instituído em algumas apresentações, mas é preparado para resolver provas do Enem e dos vestibulares, e, conseqüentemente, obter sucesso.

A posição do professor, por sua vez, é afetada pelo discurso de verdade instituído no LD, pois ele é orientado pelas discussões e respostas estabelecidas nos manuais do professor. Daí, a perpetuação de um ensino em que os sentidos são fechados. Ele também é tomado pelos sentidos daquele que “garimpa, escolhe” os melhores sentidos na produção de um texto, assim, as respostas estão “corretas” se estiverem ajustadas a perspectiva do professor e do livro didático.

Por conseguinte, conforme afirma Orlandi (2002), o discurso é o lugar da heterogeneidade dos sentidos, nele há marcas de várias posições do sujeito e, portanto, múltiplas produções de sentidos. Assim, através das teorias da Análise de discurso estudamos a posição ideológica do sujeito autor, aluno e professor nas apresentações dos livros didáticos de Língua Portuguesa.



## REFERÊNCIAS

ALTUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa. Editorial Presença, 1969.

AMARAL, E. e at. al. **Novas Palavras**. Volume único. São Paulo. FTD, 2011.

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Campinas, São Paulo. Editora UNICAMP, 1998.

BERNARDO-SANTOS, W. J. **Do oral ao escrito: reflexões e práticas desenvolvidas no programa de iniciação à docência em Língua portuguesa (Pibid/Sergipe)**. Aracaju, 2014.

BORGATTO, A. T. e at. al. **Projeto Teláris**. 9º ano. São Paulo. Ática, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAMPOS, E. M. **Caderno de revisões e exercícios**. Projeto Voaz: Língua Portuguesa. Volume único. 1ª Ed. São Paulo. Ática, 2013.

CAMPOS, E. M. **Projeto Voaz: Língua Portuguesa: Volume único**. 1ª Ed. São Paulo. Ática, 2013.

CAMPOS, E. M. **Manual do Professor**. Projeto Voaz: língua portuguesa: Volume único: Ensino médio. São Paulo: Ática, 2013.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 8º ano. Ensino Fundamental. 9ª Ed. São Paulo, Saraiva, 2010.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 1º, 2º e 3º anos. Ensino Médio. 9ª Ed. São Paulo, Saraiva, 2013.

FARACO, W. e MOURA, R. **Linguagem Nova**. 6º, 7º e 8º anos. Ensino Fundamental. São Paulo. Ática, 1995.

FREITAG, B. **O livro didático em questão**. São Paulo, Cortez, 1997.

GRIGOLETTO, M. **Leitura e Funcionamento discursivo do Livro Didático**. In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

<http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah/>

NICOLA, N. **Língua, Literatura e Redação**. 3º ano. Ensino Fundamental. São Paulo. Scipione. 1993.

NICOLA, J. e INFANTE, U. **Palavras e ideias**. 8º ano. São Paulo. Scipione, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discursos: fato, dado, exterioridade**. Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, 1996. In: CASTRO, M. F. P. O método no estudo da linguagem. Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Interpretação; autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Segmentar ou recortar**. In *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9 - 26.

\_\_\_\_\_. & GUIMARÃES, E. **Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito**. In *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

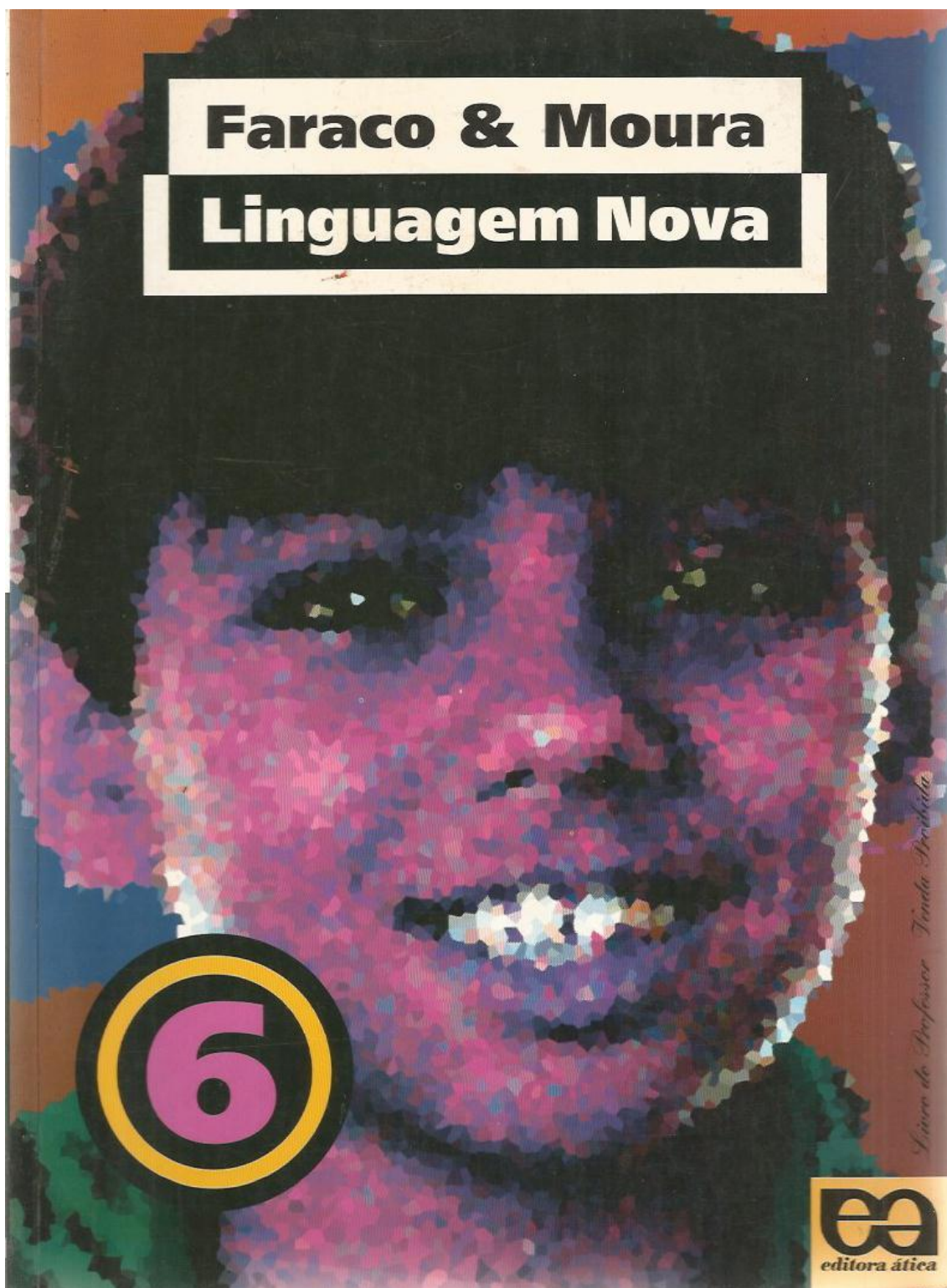
PÊCHEUX, M. **A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualizações e perspectivas**. Campinas, São Paulo, 1975. In: GADET, Françoise. & HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, São Paulo. Editora da Unicamp, 1997b.

SOUZA, D. M. **Autoridade, Autoria e Livro Didático**. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

Anexos das capas e das peças dos livros didáticos na sequência em foram analisados

Capa da peça 01 – Ensino Fundamental



## Peça 01– Ensino Fundamental

**A P R E S E N T A Ç Ã O**

*Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do mundo que nos rodeia.*

*A língua escrita não só registra fatos desse mundo mas também lança perguntas sobre as coisas da vida.*

*Por isso todos concordam que ler é sempre uma forma de aprender.*

*Este livro apresenta contos, crônicas, trechos de romances, poemas, anúncios publicitários e outros tipos de mensagem para você ler, compreender e interpretar.*

*Mas isso é ainda pouco. É necessário também expressar sentimentos, opiniões, dúvidas... Por isso, além dos exercícios de compreensão e análise, o livro apresenta estudos de redação e gramática que certamente vão auxiliar no aperfeiçoamento de sua expressão escrita.*

*No final deste volume, propõem-se atividades complementares que tratam especificamente da linguagem jornalística.*

*Como nem só textos escritos refletem o mundo e a vida, não poderíamos ignorar as mensagens visuais. Elas aparecem na abertura de cada unidade: são quadros, cartuns, desenhos, fotos, que servem como ponto de partida para discutir também as coisas da vida. E debater é sempre um treino da expressão oral, habilidade importantíssima no mundo de hoje.*

*Portanto, este livro é um instrumento de aprender.*

*Esperamos que seja um instrumento útil e agradável.*

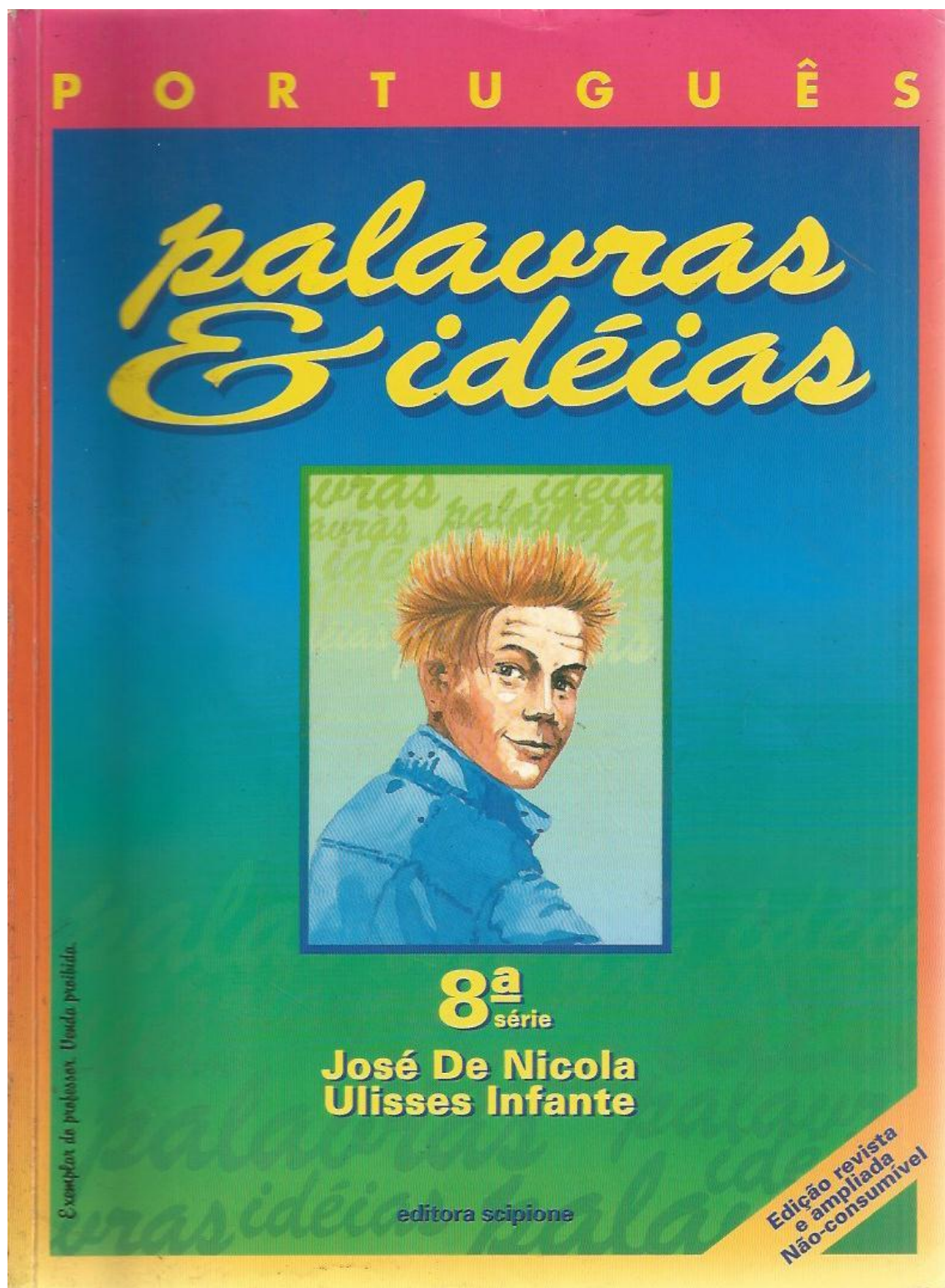
Os Autores

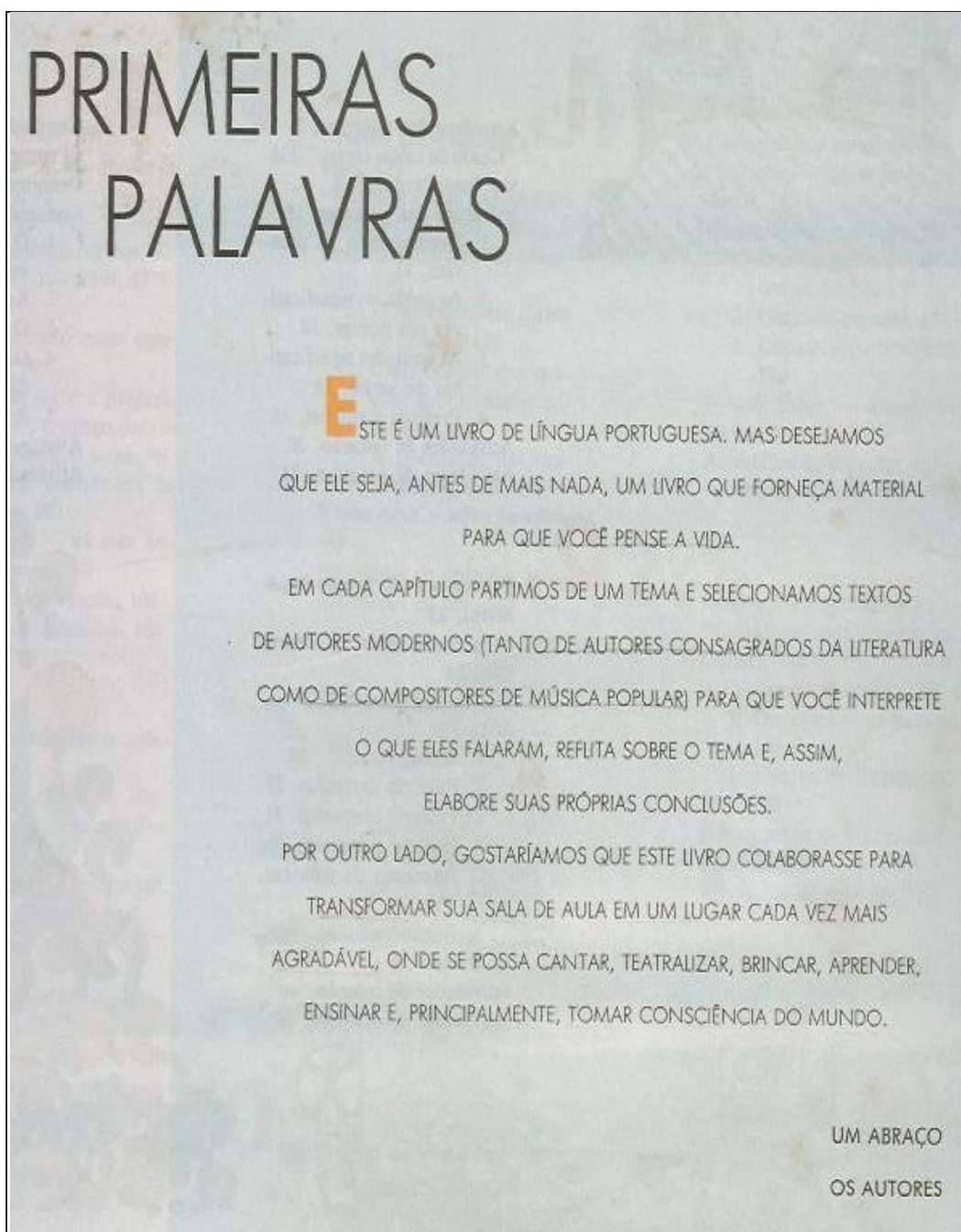
13

<sup>13</sup> Apresentação do livro de Faraco e Moura. **Linguagem Nova**. 8º ano. São Paulo. Ática, 1995.



Capa da peça 02 – Ensino Fundamental



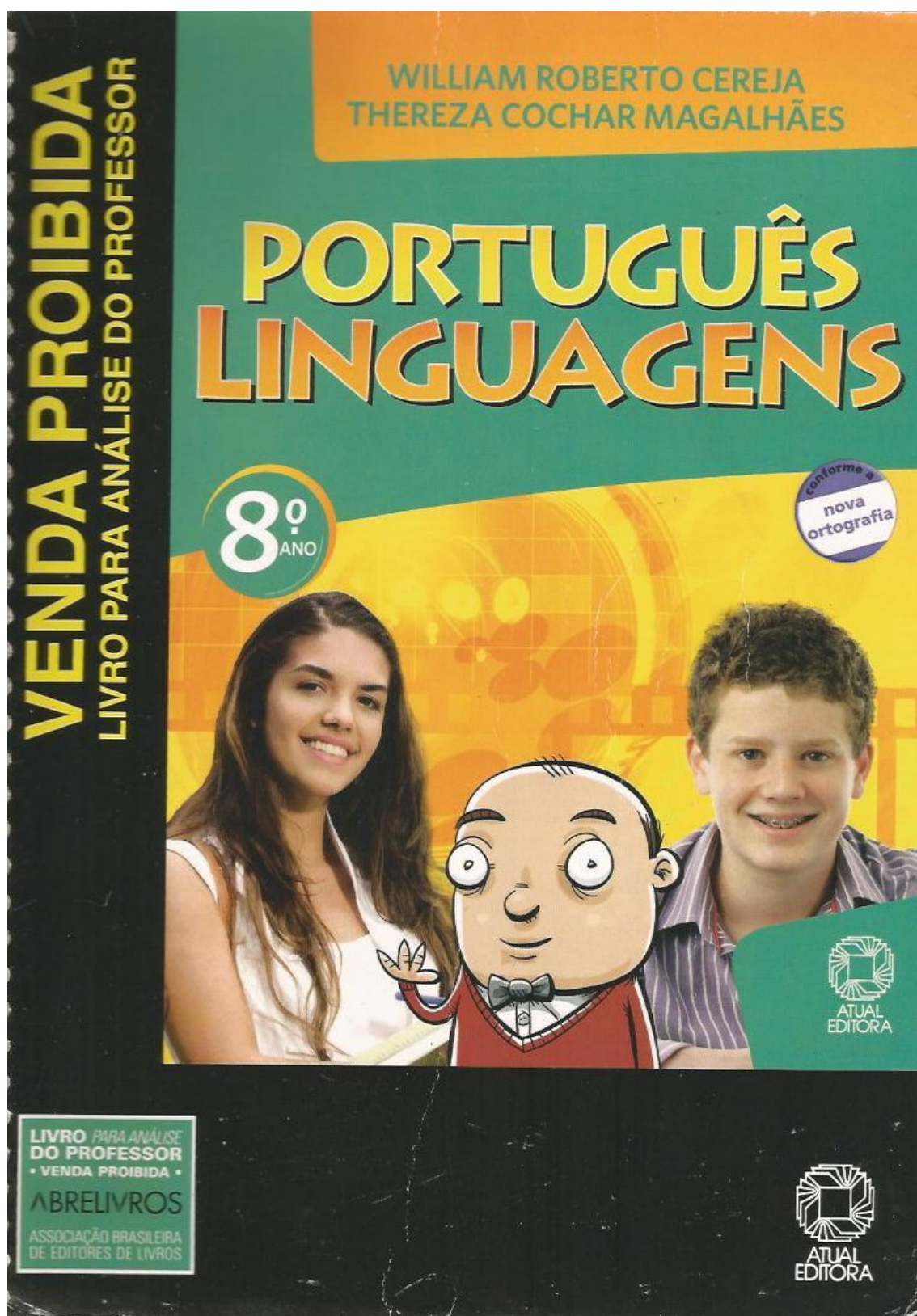


14

<sup>14</sup> Apresentação do livro de Nicola e Infante. **Palavras e ideias**. 8º ano. São Paulo. Scipione, 1996.



Capa da peça 03 – Ensino Fundamental



## Peça 03—Ensino Fundamental

## APRESENTAÇÃO

Caro estudante:

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontrair, porque, afinal, ninguém é de ferro.

E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar.

Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes irrequieto, e muitas vezes tudo isso junto.

E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus amigos, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, etc., etc.

Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens.

Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever.

Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

Um abraço,

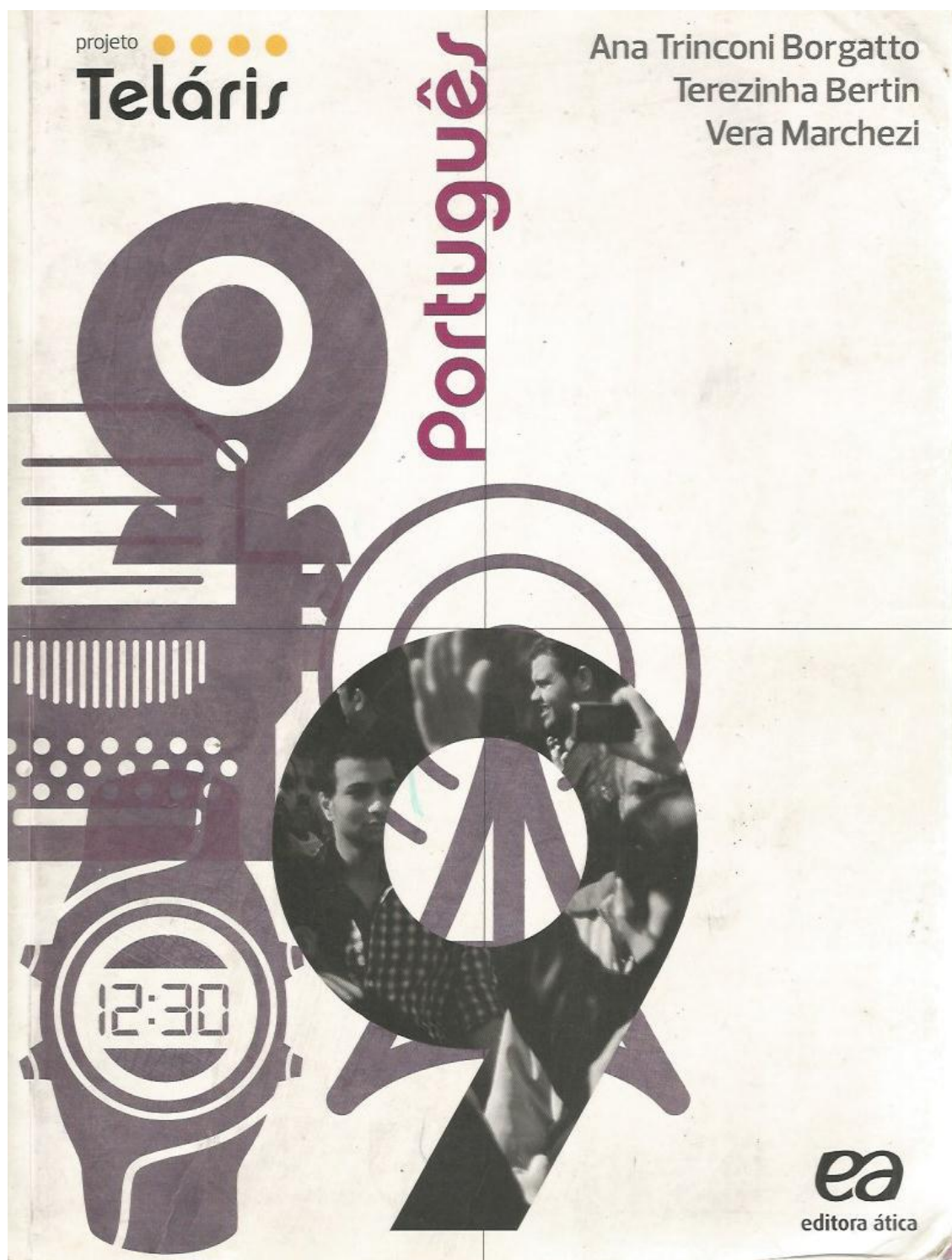
Os Autores.

15

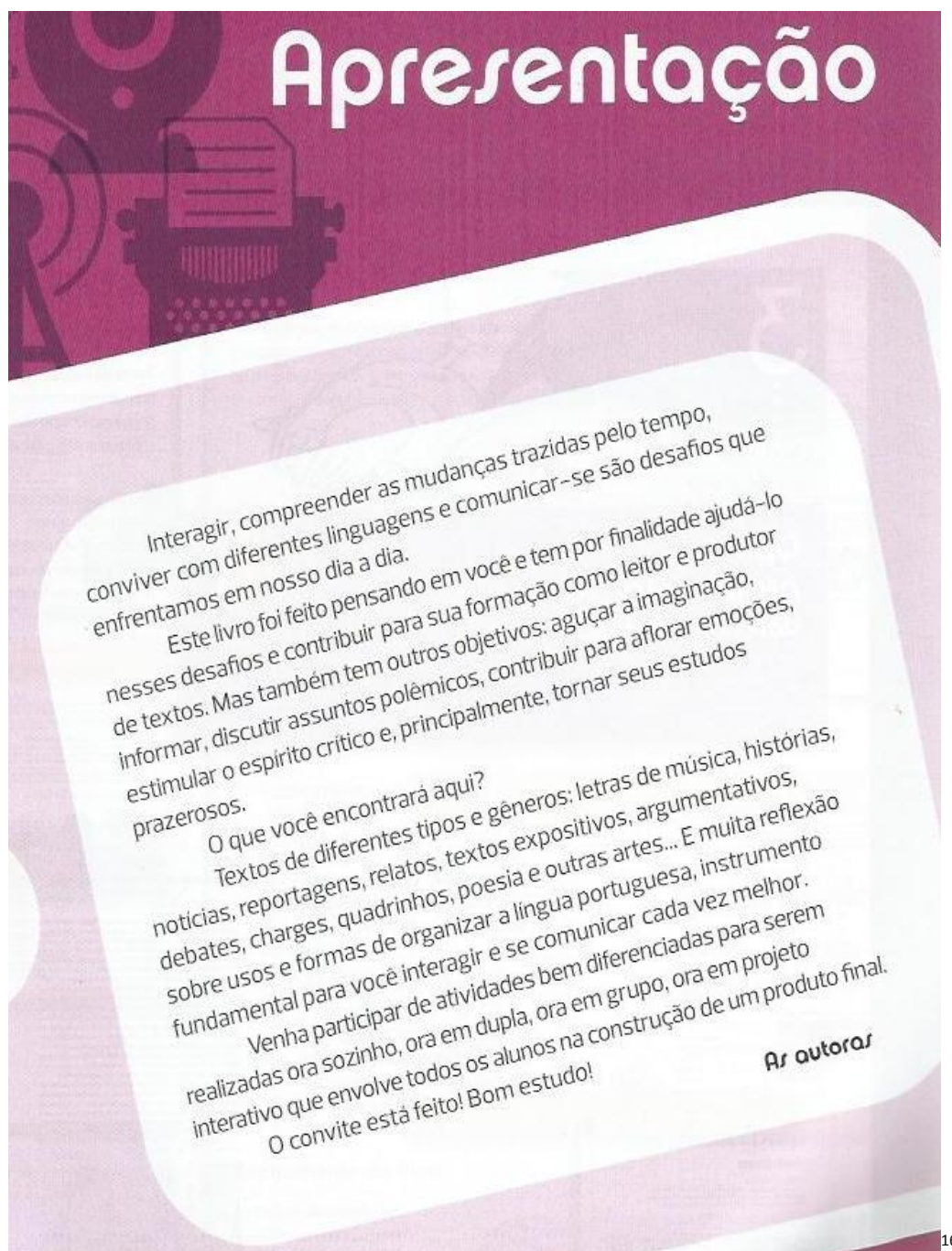
<sup>15</sup> Apresentação do livro de Cereja e Magalhães. **Português: Linguagens**. 8º ano. São Paulo, Atual, 2010.



Capa da peça 04 – Ensino Fundamental



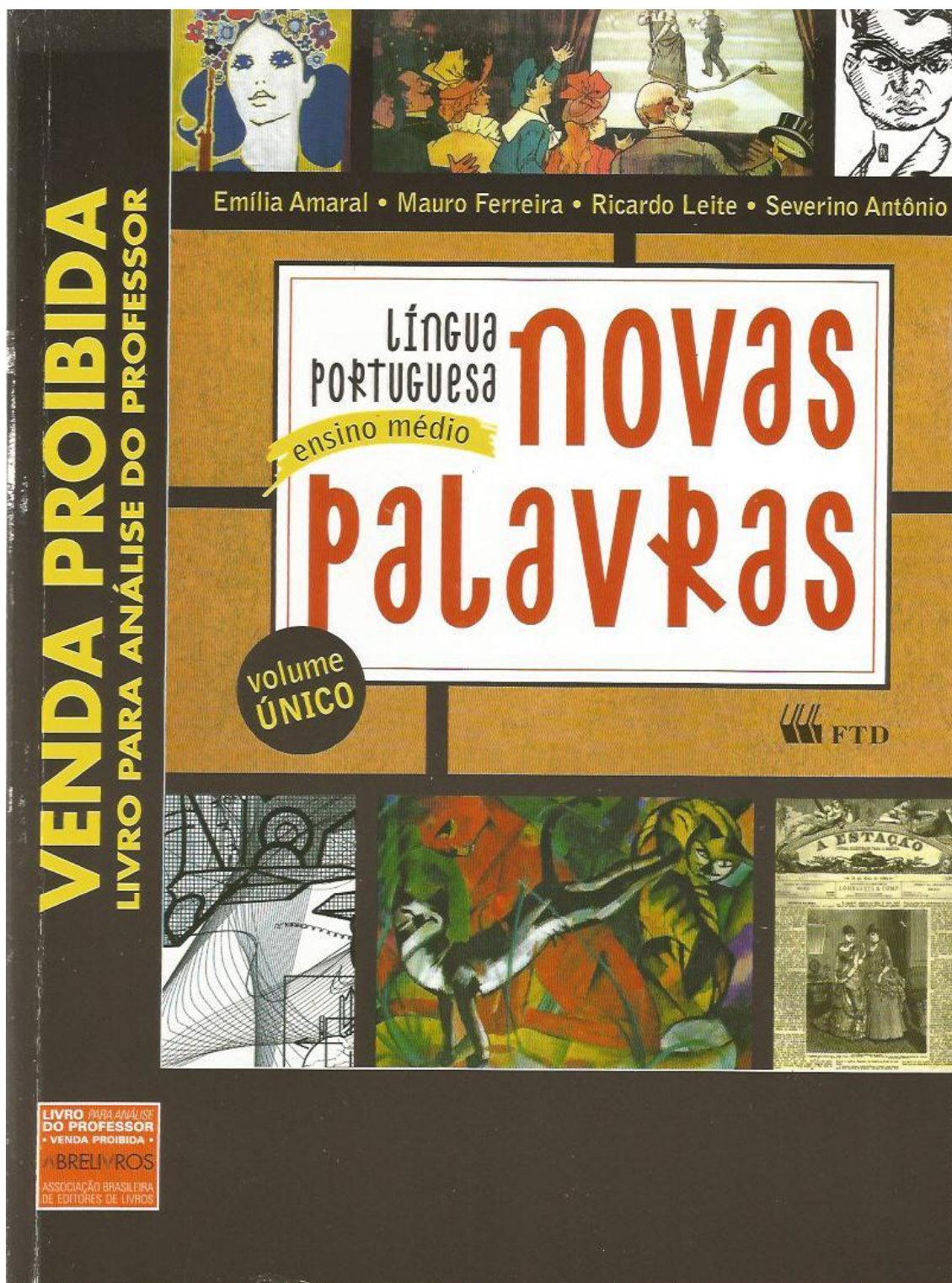
## Peça 04 – Ensino Fundamental



<sup>16</sup> Apresentação do livro de Borgatto e at. al. **Projeto Teláris**. 9º ano. São Paulo. Ática, 2012.



Capa da peça 05 – Ensino Médio



# Apresentação

A utilização eficiente deste livro pressupõe a compreensão de que ele é um instrumento auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa. Procuramos preservar a autonomia do professor, possibilitando um uso flexível do livro tanto no planejamento geral do curso quanto na preparação e no desenvolvimento das aulas.

A organização em três grandes setores — Literatura, Gramática e Redação e Leitura — visa a essa flexibilidade, pois desobriga o uso linear do livro didático, permitindo a construção de programas adequados às condições específicas de cada unidade escolar, de cada turno e mesmo de cada turma.

Resumindo: o sumário não pode se transformar em programa. Sendo assim, ao elaborar o planejamento, seria interessante que o professor utilizasse o livro, adequando-o a seus objetivos, às características de seus alunos, distribuindo as aulas e atividades referentes a cada parte de modo a conseguir um andamento agradável, articulado e eficaz.

A realização desse andamento é favorecida pela conexão entre os setores presentes, via propostas de intersecções de conteúdos, de modo que haja diálogo constante e processo contínuo de coesão entre eles. Cabe ao professor pensar outras possibilidades de articulação, atendo para o seguinte fato: assim como os textos explorados do ponto de vista da análise linguística podem e devem ser percebidos em seus traços estilísticos e contextuais, os textos analisados do ponto de vista literário podem e devem ser abordados na perspectiva de sua organização linguística. Além disso, a quantidade de gêneros textuais abordados foi selecionada de modo a garantir sua utilização em várias situações: em sala de aula, como tarefa extraclasse, como um conjunto de procedimentos possíveis de avaliação (autoavaliação, avaliação formal e informal, horizontal e vertical etc.).

Em outros termos: embora o livro tenha sido estruturado horizontalmente, sugerimos que seja manuseado de forma verticalizada, favorecendo uma gradativa combinação entre as partes, ampliando as possibilidades concretas de aprofundamento e enriquecimento de suas aulas.

Nesse sentido, consideramos importante que o próprio aluno aprenda a manusear o livro, a utilizar adequadamente o sumário, a fazer consultas, pesquisas e remissões, a rever conteúdos já estudados, recuperando-os em momentos posteriores e relacionando-os aos novos conhecimentos. No setor de Redação e Leitura, por exemplo, há um trabalho sistemático com uma variedade razoável de procedimentos de avaliação, capítulo a capítulo, que pode iluminar as outras partes e, ao mesmo tempo, ser iluminada por elas.

Em síntese, estamos apostando no diálogo: seja entre os setores, seja entre as linguagens, seja entre as abordagens, que mesclam contribuições tradicionais com outras, mais recentes, simultaneamente reforçando e depurando saberes, num esforço de conjunção cujo resultado almejado é o encontro entre o estudante e o texto, via mediação do professor, figura portadora da garimpagem dos sentidos de fato formadores.

<sup>17</sup> Apresentação do livro de Amaral e at. al. **Novas Palavras**. Volume único. São Paulo. FTD, 2011.



Capa da peça 06 –Ensino Médio



## APRESENTAÇÃO

### Prezado aluno

É com muita satisfação e entusiasmo que apresentamos o *Projeto Voaz Língua Portuguesa*. Ele é o resultado de intensos trabalhos em sala de aula, bem como de constantes pesquisas sobre metodologias de ensino de leitura, análise da linguagem e produção de textos. E o que isso significa? Significa que você encontrará aqui atividades elaboradas com o objetivo de facilitar seu domínio de mecanismos da língua portuguesa necessários à boa compreensão de um texto e a uma comunicação oral e escrita mais consciente. Portanto, o propósito das sugestões de trabalho apresentadas é que você leia, escreva e utilize os recursos da língua cada vez mais e melhor.

Ao longo deste Projeto, você vai ler textos de diversos gêneros e explorar os mecanismos linguísticos e textuais que os organizam. Terá, ainda, a possibilidade de exercitar esse conteúdo e aproveitá-lo em suas próprias produções.

Perceba que é nossa preocupação integrar leitura, análise linguística e escrita. Isso para que cada parte do estudo faça sentido e possa ampliar sua competência leitora e sua capacidade de escrever textos que atinjam o público ao qual se destinam.

Considerando a importância do interlocutor potencial dos textos, pensamos também que as produções elaboradas ao término de cada caracterização de gênero textual poderiam não ficar restritas à leitura do professor, mas ser divulgadas para a comunidade escolar, ganhando, assim, novos destinatários. Daí a proposta de um projeto anual para cada parte do volume, que envolverá a elaboração de **uma antologia** — no final do primeiro ano —, a **montagem de um festival de cultura e informação** — no final do segundo — e a **criação de uma revista** — no final do terceiro. Assim, parte das produções poderá ser retomada para compor o projeto anual.

Esperamos que você goste das diferentes propostas de atividades e que o *Projeto Voaz Língua Portuguesa* se torne um instrumento significativo para aperfeiçoar o uso de uma língua que você já conhece tão bem.

Bom trabalho!

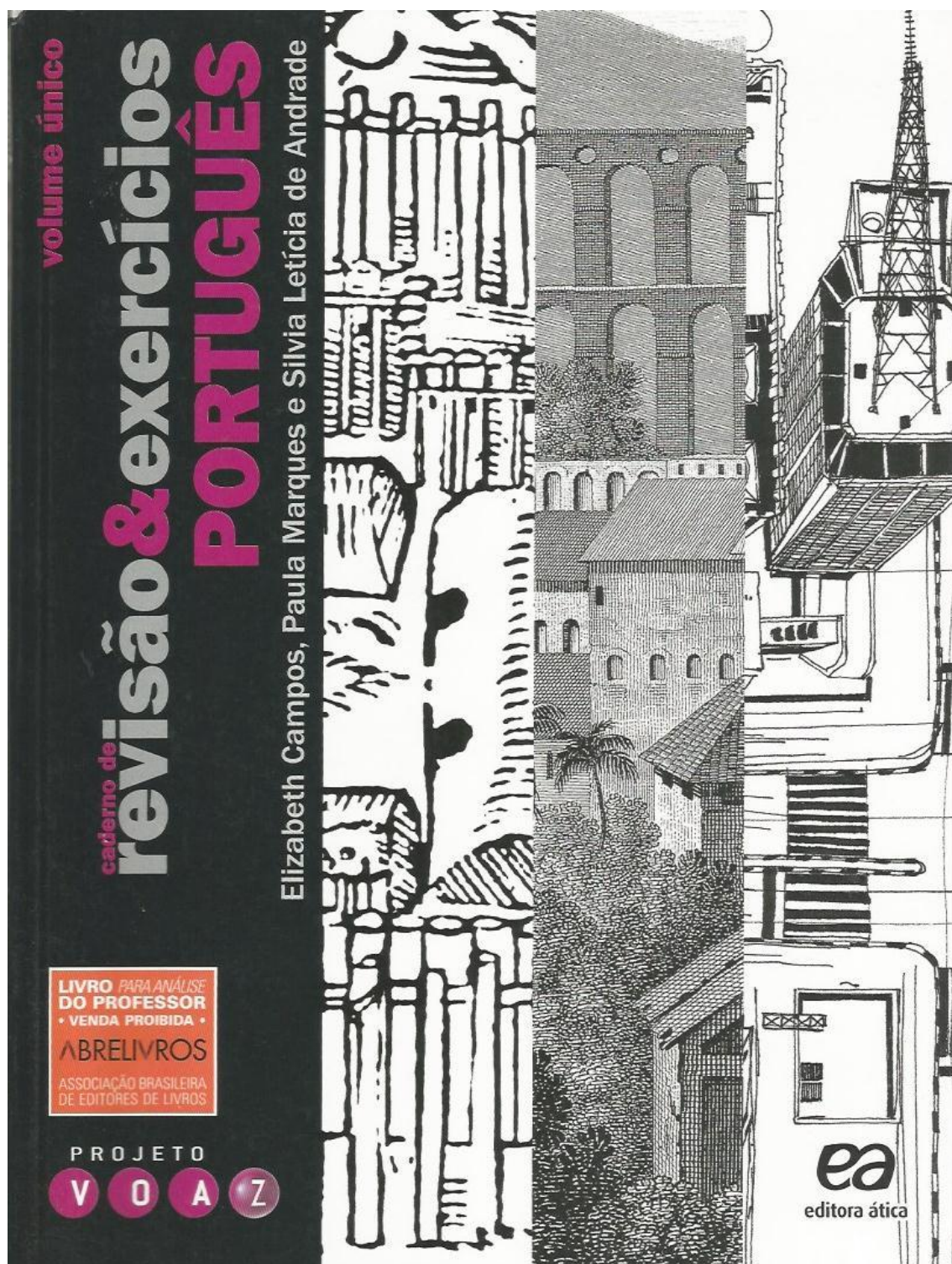
As autoras

18

<sup>18</sup> Apresentação do livro de CAMPOS e at. al. **Projeto Voaz: Língua Portuguesa**. Volume único: Ensino Médio. São Paulo. Ática, 2013.



Capa da peça 07 – Ensino Médio



## Peça 07 – Ensino Médio

**Prezado aluno**

Este é o *Caderno de Revisão e Exercícios do Voaz*. Nele apresentamos uma síntese de todo o conteúdo do *Voaz Português*. Ao usá-lo, você vai resgatar e destacar, em linhas gerais, os principais conceitos estudados nos três módulos. Para isso, apresentamos um quadro de resumos seguido de atividades preparadas especialmente para este *Caderno*, além de uma série de atividades extraídas dos principais exames nacionais. Tudo isso para o seu aprimoramento e ingresso nas melhores universidades do país.

Acreditamos que, com isso, os principais conceitos discutidos nos módulos possam ser aprofundados e assimilados por meio de um formato de visualização rápida e clara, facilitando o seu estudo.

Esperamos que, com este *Caderno*, a revisão e a fixação dos conteúdos tornem-se simples e objetivas. Seguindo a orientação de seu professor, desfrute deste novo material. Ele foi pensado especialmente para você!

**As autoras**

---

<sup>19</sup> Apresentação do livro de Campos e at. al. **Caderno de revisões e exercícios**. Projeto Voaz: Língua Portuguesa. Volume Único: Ensino Médio. São Paulo. Ática, 2013.



Capa da peça 08 – Ensino Médio





## Peça 08 – Ensino Médio

## Prezado estudante:

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social.

A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação, que, em virtude dos avanços da informática, tem como marca principal a aproximação entre vários povos e nações, propiciada pela rede internacional de computadores, a Internet.

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia.

Também é por meio da linguagem ou das linguagens que o homem tem se expressado, no transcorrer da História, registrando o resultado de suas ideias, emoções e inquietações em livros científicos ou filosóficos, nas artes plásticas, na música, na literatura – enfim, nas obras que constituem o rico acervo científico-cultural que temos hoje à disposição.

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação – o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc. –, e analisar os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas, bem como o diálogo que as literaturas africanas de língua portuguesa têm estabelecido com a literatura brasileira.

Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, prepará-lo para os desafios do Enem e dos vestibulares e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial, um texto dissertativo-argumentativo para o vestibular, etc.

Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal.

Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente.

Um abraço,

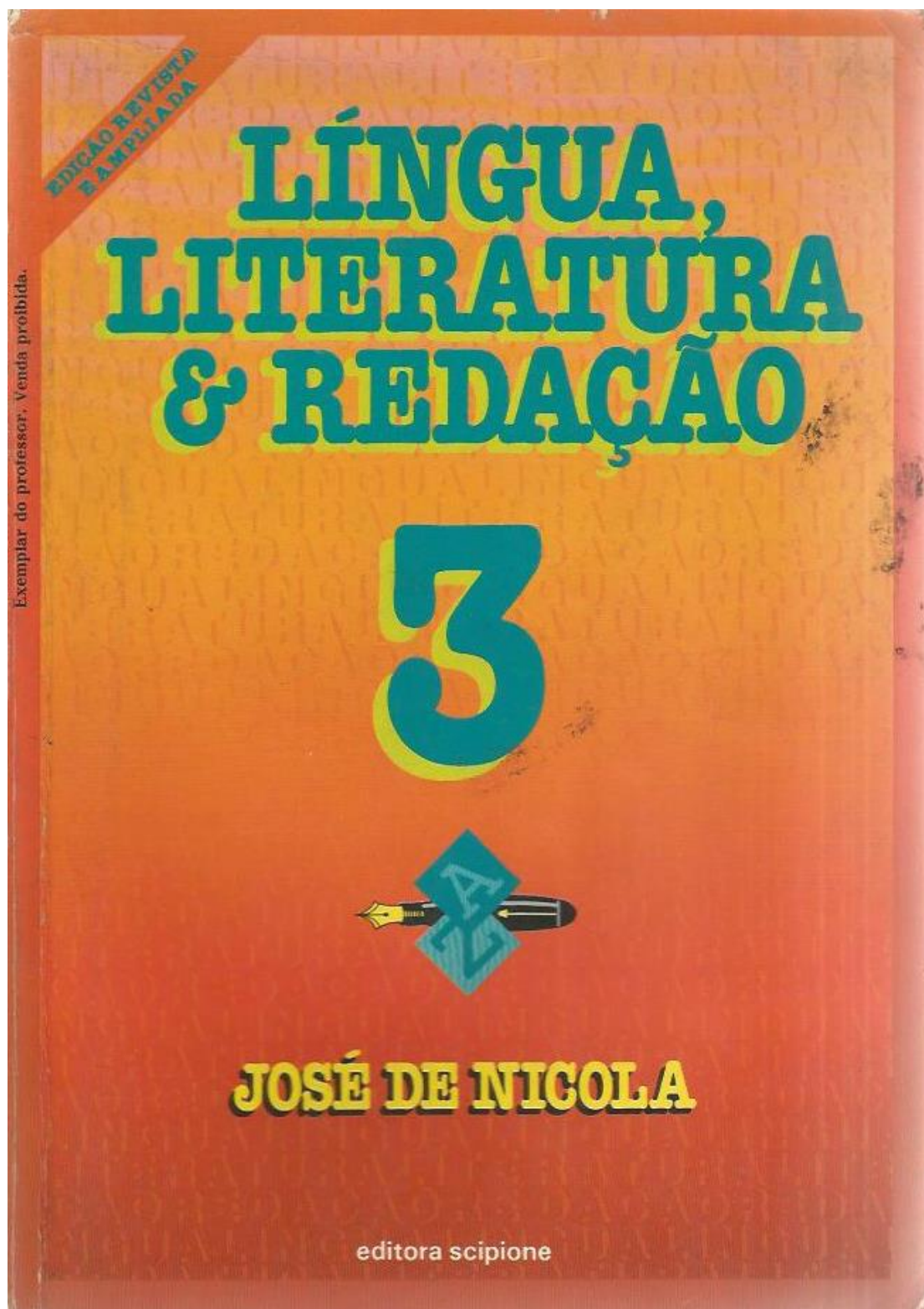
Os Autores.


20

<sup>20</sup> Apresentação do livro de Cereja e Magalhães. **Português: Linguagens**. Ensino Médio. São Paulo. Saraiva, 2013.



Capa da peça 09 – Encarte do manual do professor





# LÍNGUA, LITERATURA & REDAÇÃO

## ENCARTE DO PROFESSOR

**ATENÇÃO:**  
Este encarte, contendo as respostas de todas as questões propostas no volume 3, consta apenas na edição destinada ao professor.

**Aos colegas professores:**

As características gerais desta coleção estão apresentadas no encarte do volume 1. Aproveitamos a oportunidade para reiterá-las, sugerindo a leitura daquele encarte.

Na presente reedição, este volume 3 sofreu algumas alterações; por essa razão, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a nova distribuição da matéria ao longo do volume.

Na parte de Língua, reduzimos a sintaxe do período simples a um único capítulo, com o intuito de uma rápida revisão e homogeneização da sala. A seguir, estudamos o período composto ao longo de três capítulos. Concordância, regência, crase e funções do *que* e do *se* são, fundamentalmente, revisão, uma vez que a teoria dada nesses capítulos já foi estudada nos dois volumes anteriores. Acrescentamos um capítulo sobre o uso do infinitivo e um capítulo de Estilística, abordando as principais figuras de linguagem. Reforçamos, aqui, a nossa intenção de valorizar as relações morfossintáticas.

Quanto à Literatura, obedecendo ao imperativo da ordem cronológica, este volume é dedicado às manifestações do século XX. No caso brasileiro, iniciamos com o estudo do Pré-Modernismo e chegamos às produções contemporâneas. No caso lusitano, a ênfase é dada a Fernando Pessoa. Optamos pela seguinte ordem: Pré-Modernismo brasileiro; Vanguarda européia; Modernismo português; Modernismo brasileiro. O professor tem a liberdade de alterar essa sequência; por exemplo, há professores que preferem, primeiro, analisar todo o Modernismo português para só depois entrar no Pré-Modernismo e Modernismo brasileiros.

As atividades de Redação, além de enriquecidas pelo acréscimo de textos e propostas de interpretação e reflexão, abordam uma abrangente teoria voltada aos vestibulares, como, por exemplo, os tipos de composição (descrição, narração, dissertação), os tipos de discurso (direto e indireto), a estruturação do parágrafo, a coesão textual.

Esperamos, desta forma, colaborar para um ensino de Língua, Literatura & Redação mais atual, dinâmico e, sem abrir mão da qualidade, voltado aos interesses do aluno.

Como algumas questões permitem múltiplas interpretações e resoluções, gostaríamos de enfatizar que as respostas que seguem constituem apenas um roteiro ou então um esclarecimento de nosso intuito ao elaborar as perguntas. É com esse mesmo espírito que tomamos a liberdade de sugerir, nas respostas, outros elementos a serem desenvolvidos em sala de aula, que propiciem, esperamos, discussões ricas e agradáveis.

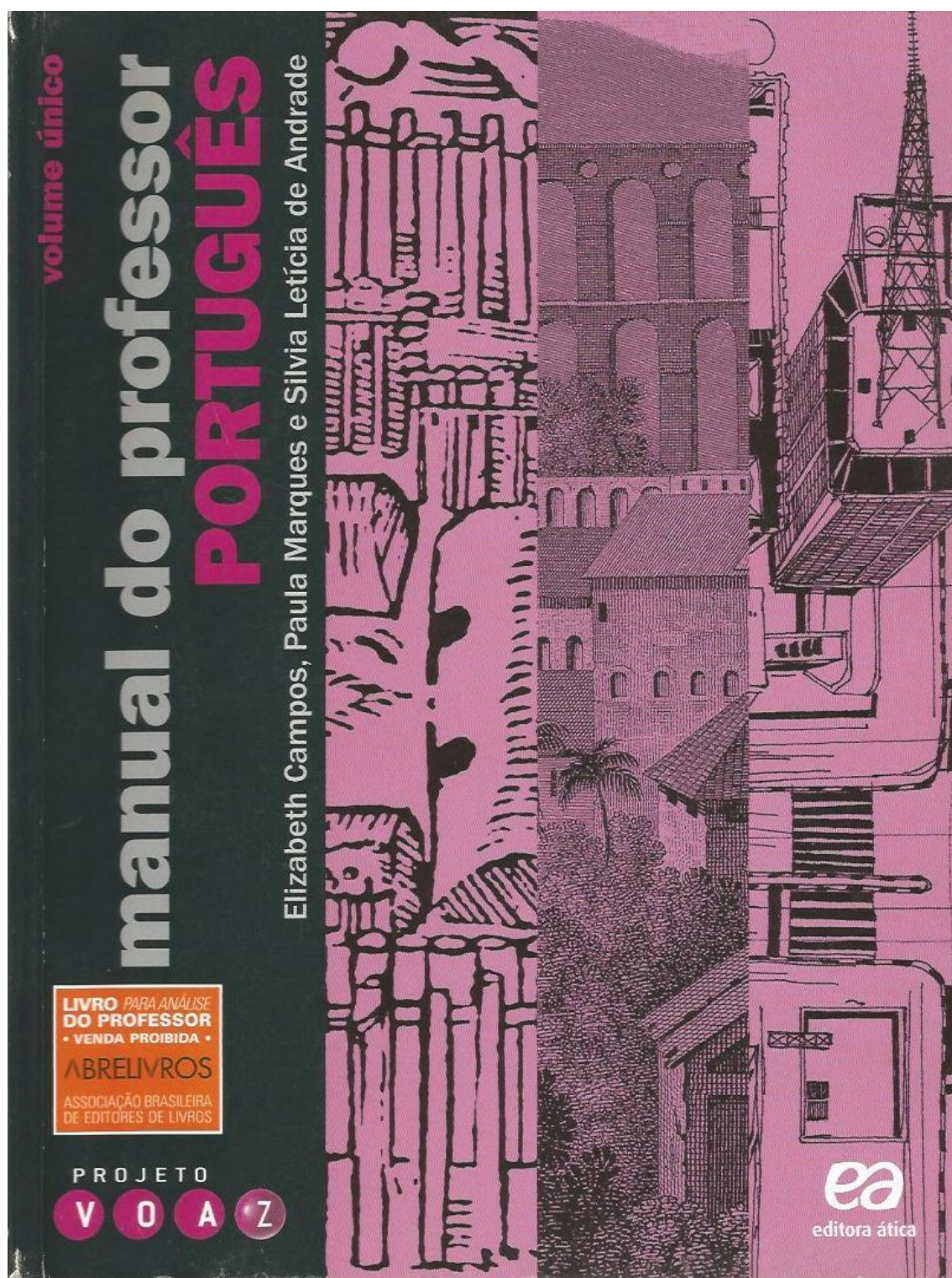
Por fim, agradecemos as críticas, sugestões ou observações que eventualmente nos vierem a ser feitas.

O Autor

<sup>21</sup> Apresentação do livro de José de Nicola. **Língua, Literatura e Redação**. São Paulo. Scipione. 1993.



Capa da peça 10 – Manual do Professor





## Peça 10 - Manual do Professor

**APRESENTAÇÃO**

Colaborar com a formação de um aluno leitor, produtor de texto e conhecedor de muitos dos mecanismos implicados na comunicação mais eficiente é nosso objetivo.

Para alcançar tal propósito, nesta coleção para o Ensino Médio apresentamos um conjunto variado de gêneros textuais em circulação na sociedade, bem como atividades de leitura e escrita relevantes para a consolidação dos diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar.

Organizada em unidades de dois capítulos, a coleção propõe ainda relacionar os diversos tipos de conhecimentos implicados no estudo da língua, de modo que cada informação seja não apenas complementar a outra, mas facilitadora da compreensão e da apropriação do novo conteúdo.

Assim, o primeiro capítulo de cada unidade conta com uma sequência didática que envolve a **leitura** e a **interpretação** de texto; a **reflexão linguística** a partir de sentenças encontradas nos textos em estudo; o trabalho com a **oralidade** por meio de produções que levam em conta entonação, postura, gestos, etc. e, ainda, **atividades de produção** que, para além da simples apresentação de uma proposta de escrita, sugerem um percurso um pouco mais longo, porém mais coerente com o objetivo de se formar bons produtores de texto. Esse trabalho consiste em, inicialmente, destacar as características do gênero, com o qual o aluno já terá tomado contato nas atividades de leitura e de interpretação; sugerir, em seguida, a aplicação de recursos textuais relevantes a uma comunicação mais eficiente, para só então apresentar uma proposta de produção de um texto completo de autoria. Tudo isso antecipando o estudo dos textos literários do(s) capítulo(s) de **Literatura**, os quais terão atividades de interpretação com uso de estratégias leitoras e verificação de recursos textuais já adotados nas sequências do capítulo de **Língua e Produção de texto**, que inicia cada unidade.

Os capítulos de Literatura, portanto, propõem um trabalho bastante sistemático de leitura de textos literários — objeto artístico fundamental para o exercício da fruição estética e para o conhecimento da dinâmica das sociedades e dos seres humanos através dos tempos. Dessa forma, parte-se de uma breve contextualização temática para se chegar à análise do texto propriamente, buscando-se destacar, sobretudo, seu valor artístico e não sua importância apenas por fazer parte dessa ou daquela escola literária.

Ao longo da coleção, o aluno encontrará, ainda, propostas de trabalho que o incitem à busca de solução para diferentes problemas, o que o levará a acionar, de maneira integrada, diversos tipos de conhecimentos, além de ampliar sua reflexão acerca das próprias concepções de mundo e das concepções de mundo que orientam muitas das ações das pessoas à sua volta.

Esperamos, por meio dessa proposta de ensino, contribuir com a formação de seus alunos e com a preparação de suas aulas, que, sabemos, precisam ser cada vez mais dinâmicas e envolventes para atrair a escuta de um grupo de jovens que divide sua atenção entre a escola, o trabalho e as diversas mídias presentes de modo tão efetivo em nossa vida.

Neste manual você encontrará pressupostos teóricos que norteiam o trabalho desenvolvido na coleção, uma indicação dos objetivos de cada seção do livro, comentários que complementam algumas das tarefas propostas ao longo dos capítulos, além de sugestões para um trabalho efetivo entre as disciplinas do Ensino Médio, partindo do ponto de vista de que o diálogo entre os conteúdos ocorre pela leitura e pela produção de textos, orais e escritos.

As sugestões didáticas, as propostas de entrada na leitura dos textos e as sugestões de correção estão no próprio livro do professor.

Desejamos que nossa contribuição para a formação de seus alunos seja bastante útil para o desenvolvimento do seu trabalho.

As autoras

22

<sup>22</sup> Apresentação do livro de CAMPOS e at. al. **Manual do Professor**. Projeto Voaz: língua portuguesa. Volume único: Ensino médio. São Paulo: Ática, 2013.

## Anexo 21

Höfling, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** *Educ. Soc.*, Abr 2000, vol.21, no.70, p.159-170. ISSN 0101-7330

Belmiro, Celia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português.** *Educ. Soc.*, Ago 2000, vol.21, no.72, p.11-31. ISSN 0101-7330

Batista, Antônio Augusto Gomes, Galvão, Ana Maria de Oliveira e Klinke, Karina. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956).** *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2002, no.20, p.27-47. ISSN 1413-2478

Nunes-Macedo, Maria do Socorro Alencar, Mortimer, Eduardo Fleury and Green, Judith. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo.** *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.18-29. ISSN 1413-2478

Fernandes, Antonia Terra de Calazans. **Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas.** *Educ. Pesqui.*, Dez 2004, vol.30, no.3, p.531-545. ISSN 1517-9702

Boto, Carlota. **Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático.** *Educ. Pesqui.*, Dez 2004, vol.30, no.3, p.493-511. ISSN 1517-9702

Gatti Júnior, Décio. **Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990).** *Cad. CEDES*, Dez 2005, vol.25, no.67, p.365-377. ISSN 0101-3262

Dias, Rosanne Evangelista and Abreu, Rozana Gomes de. **Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio.** *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2006, vol.11, no.32, p.297-307. ISSN 1413-2478

Lemos, Maria Patrícia Freitas de. **O estudo do tratamento da informação nos livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental.** *Ciênc. educ. (Bauru)*, Ago 2006, vol.12, no.2, p.171-184. ISSN 1516-7313

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. **A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada.** *Ling. (dis)curso*, Dez 2008, vol.8, no.3, p.613-640. ISSN 1518-7632

Cezar, Kelly Priscilla Lóddo, Calsa, Geiva Carolina and Romualdo, Edson Carlos. **Livro didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica.** *Educ. rev.*, 2009, no.34, p.215-230. ISSN 0104-4060

Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de. **Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais.** *Educ. rev.*, 2009, no.34, p.201-213. ISSN 0104-4060

Leal, Telma Ferraz et al. **Para escrever é preciso pensar! As orientações dos livros didáticos para escrita de textos da ordem do argumentar no Brasil.** *Rev. Port. de Educação*, 2010, vol.23, no.1, p.157-181. ISSN 0871-9187

Pessoa, Rosane Rocha. **O livro didático na perspectiva da formação de professores.** *Trab. linguist. apl.*, Jun 2009, vol.48, no.1, p.53-69. ISSN 0103-1813

Tagliani, Dulce Cassol. **O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa.** *Ling. (dis)curso*, Ago 2009, vol.9, no.2, p.303-320. ISSN 1518-7632

Campos, Maria Inês Batista. **Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir?.** *DELTA*, 2011, vol.27, no.2, p.219-234. ISSN 0102-4450

Menegassi, Renilson José. **O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático.** *Trab. linguist. apl.*, Jun 2011, vol.50, no.1, p.169-187. ISSN 0103-1813